العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع في مديرية تربية عمان الأولى

إعداد

مصعب ونس محمد بني عيسى

المشرف

الدكتور أحمد محمد الزعبي

(أستاذ مشارك)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في تخصص

علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط – الأردن

10/تشرين الأول/2013

ب

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ ١٠/تشرين الأول/٢٠١٣

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
– الدكتور أحمد محمد علي الزعبي أستاذ مشارك في علم النفس التربوي تخصص تعلم وتعليم	(مشرفا و رئيساً)	....
– الدكتور مصطفى قسيم الهيلات أستاذ مشارك في علم النفس التربوي تخصص نمو	(عضواً)	....
– الدكتور جعفر كامل الربابعة أستاذ مشارك في علم النفس التربوي	(عضواً)	....
– الدكتور موفق سليم بشارة أستاذ مشارك في علم النفس التربوي جامعة الحسين بن طلال	(عضواً خارجيًا)	....

ج

تعهد وإقرار

أنا الطالب مصعب ونس محمد بني عيسى الموقع أدناه أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير والتي تحمل عنوان (العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع في مديرية تربية عمان الأولى) بإشراف الدكتور (أحمد محمد الزعبي) من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك، في حال ثبوت العكس. كما أفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً، وذلك لغايات البحث العلمي، والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الاسم: مصعب ونس بني عيسى

التوقيع:

الإهداء

أهدي هذا العمل:

إلى الحاضر بين جوانحي...

أبي الغالي ...

إلى نبع الحنان الذي لا ينضب...

أمي الحبيبة...

إلى إخوتي وأخواتي ... وأصدقائي ... إلى طلبة العلم ...

الشكر والتقدير

الحمد والشكر لله الذي وفقني لإتمام هذه الرسالة، وأصلي وأسلم على سيد الخلق محمد بن عبد الله صلوات الله عليه وسلم، ثم أتقدم بجزيل الشكر وعظيم التقدير إلى الدكتور أحمد محمد الزعبي، الذي وهبني كثيراً من وقته وجهده، ولم يبخل عليّ بعلمه، وكان خير موجه، فجزاه الله عني كل خير.

كما أتقدم بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة ممثلين بالدكتور مصطفى الهيلات والدكتور جعفر الربابعة والدكتور موفق بشارة لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الدراسة، ولملاحظاتهم القيمة.

ولا يفوتني أن أعرب عن شكري وتقديري لمدارس مديرية تربية عمان الأولى إدارات ومعلمين وطلبة للتعاون الذي أبدوه خلال تطبيق أدوات الدراسة.

الباحث

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحــق

الملخص

العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع في مديرية تربية عمان الأولى

إعداد الطالب

مصعب ونس محمد بني عيسى

المشرف

الدكتور أحمد محمد الزعبي

(أستاذ مشارك)

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات، وشملت العينة (400) طالب وطالبة في الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية تربية عمان الأولى، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي الذي يشتمل على (5) أبعاد هي الكفاءة الاجتماعية، والانطباع الإيجابي، والكفاءة الشخصية، والمزاج العام، وإدارة الضغوط، كما استخدمت الدراسة مقياس لتقدير الذات. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطيه إيجابية بين تقدير الذات من جهة والذكاء الانفعالي الكلي وأبعاده الخمسة من جهة أخرى، وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في الذكاء الانفعالي الكلي وجميع أبعاده عدا بعد الكفاءة الشخصية، في حين لم تظهر النتائج اختلافات بين الجنسين في تقدير الذات. وأخيرا أوصت الدراسة بضرورة رفع مستوى تقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي من خلال استخدام الاستراتيجيات المستندة إلى الذكاء الانفعالي.

الكلمات المفتاحية: *الذكاء الانفعالي، تقدير الذات، طلبة الصف التاسع الأساسي، مديرية تربية عمان الأولى.*

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

يمتاز العصر الحالي بسرعة التغيير في شتى المجالات، والتراكم المعرفي، وانتشار وسائل الاتصال، وسهولة الحصول على المعلومات، وقد تعددت مجالات الحياة الضاغطة التي تواجه الفرد نتيجة هذا التسارع، سواء أكانت ضغوط أكاديمية، أم اجتماعية، أم اقتصادية، أم سياسية، أم غير ذلك، وفي خضم هذه الظروف يختلف الأفراد بطرق استجابتهم وتفاعلهم إزاء ما يواجهونه في حياتهم، وذلك تبعا لما يمتلكونه من قدرات عقلية ومعرفية ومهارات شخصية مختلفة كالذكاء الانفعالي وتقدير الذات؛ فالمستوى المرتفع أو المنخفض من الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى الفرد قد يسهم في نجاحه أو فشله في التعامل مع متطلبات الحياة المختلفة.

ويستخدم علماء النفس مفهوم الذكاء بشكل خاص ليدللوا على مدى قيام الفرد بالعمليات المعرفية بشكل جيد؛ أي أن الذكاء يدل على العمليات المعرفية؛ مثل القدرة على الربط بين المفاهيم، والقدرة على الحكم والاستنتاج، والقدرة على التفكير المجرد، والقدرة على حل المشكلات.... الخ، أما المجال الانفعالي فيحتوي على الانفعالات، والمزاج العام، والتقييم، والحالات الأخرى من المشاعر والأحاسيس (Salovey & Sluyter, 1997).

ويرى سكلنج (Schilling, 1996) أن هناك نظامين يتحكمان بنوعين مختلفين للذكاء يعتمد الواحد منهما على الآخر؛ وهما الذكاء العام، والذكاء الانفعالي. ويتحكم النوعان في سلوك الأفراد اليومي، فلا يستطيع الذكاء العام العمل بدون الذكاء الانفعالي، ويستفيد الذكاء الانفعالي

من الأحكام الإدراكية للذكاء العام. وعندما يعمل الاثنان بانسجام وفعالية يرتفع أداء الذكاء الانفعالي وكذلك القدرة العقلية.

وقسم ماير وجيهر (Mayer & Geher, 1996) الذكاء إلى ثلاثة أنواع هي: ذكاء معرفي، وذكاء انفعالي، وذكاء دافعي، والأنواع الثلاثة مرتبطة ببعضها بدرجة ما، وتتفاعل مع الانفعالات عندما تؤدي الحاجات المحبطة إلى زيادة الغضب والعدوان، كما تتفاعل الانفعالات مع المعرفة عندما تؤدي الحالات المزاجية الجيدة بالفرد إلى التفكير إيجابا، وهذا التفاعل بين المعرفة والانفعال قد يؤدي إلى الذكاء الانفعالي. وبذلك يعد الذكاء الانفعالي التطور الأخير في فهم العلاقة بين العقل والانفعال، ونقطة تحول في الصراع الطويل بين المفاهيم العقلية للذكاء، وتلك المداخل التقليدية في مجال الانفعالات.

ويعدّ الذكاء الانفعالي من أحدث أنواع الذكاءات التي ظهر الاهتمام في مجال علم النفس مع بداية التسعينات، لكنه مفهوم له جذوره التاريخية الراسخة، وذلك نتيجة للتطور الذي يشهده عصرنا الحالي الذي يتطلب رؤية غير تقليدية لمفهوم الذكاء، وما يتطلبه الفرد من قدرات عقلية ومهارات انفعالية لحل المشكلات التي تواجهه والتأثير على الأفراد الآخرين (المللي، 2010).

ويشير مفهوم الذكاء الانفعالي إلى قدرة عاطفية مهمة موجودة لدى الأفراد بدرجات متفاوتة، فقد أشار جولمان (Goleman) إلى أن الذكاء الانفعالي مهارة مفتاحية أساسية للتعاطف مع الآخرين، وهذا الرأي يعني أنه لا يجوز النظر الى المشاعر على أنها معيقة للفرد، بل يجب النظر إليها على أنها تلعب دوراً هاماً في عملية الاستكشاف. وبهذا يمكن للذكاء الانفعالي أن يقدم فهماً أكبر للذات، وتعقيدات الحياة الاجتماعية (Goleman, 1995).

ويرى ديفيز (Davis, 2000) أن القاعدة الاساسية في الذكاء الانفعالي تتضمن معرفة الفرد بانفعالاته، وتوظيفها في صنعه لقراراته من خلال تعلّم طرق التفكير التي تتضمن: حل

المشكلات، والتخطيط، وإتخاذ القرارات، بالإضافة إلى مراعاة الذكاءين الشخصي، والبينشخصي، من أجل أن يتمكن من نقل مهاراته الاجتماعية، والشخصية، وتحويلها الى المواقف الحياتية كأدوات لتعلم طويل المدى، وبذلك يتم تعلم الكفاءة الانفعالية بطريقة مباشرة .

ويعد الذكاء الانفعالي أحد أهم المواضيع المثيرة للاهتمام الأكاديمي، وذلك لأنه يهتم لمواجهة الصراع والتناقض بين شعور الفرد وأفكاره فيعد متطلباً أساسياً من متطلبات الحياة المختلفة وجانبا مهما من جوانب الشخصية، كما يلعب دوراً بالغ الأهمية في كل شؤون الحياة من التربية والتعليم، والصحة، والعلاقات الاجتماعية، والنجاح الفردي والمؤسسي (Cherniss & Goleman, 2000).

ويلعب الذكاء الانفعالي دوراً بارزاً في عملتي التعلم والتعليم، فسيطرة المشاعر السلبية التي يعاني منها الطلبة كالإحباط، والقلق، والخوف، والتوتر تحد من قدراتهم على التعلم، بينما تحقق المشاعر الإيجابية كالثقة، والتفاؤل، والدافعية زيادة في التركيز، ورفع قدرات الطلبة في الإنجاز الأكاديمي، والتغلب على التحديات في العملية التعلمية التعليمية (روبنس وسكوت، 2000).

ويرى مايرز وسالوفي (Mayers & Salovey, 1997) أن المعلمين يؤثرون على الذكاء الانفعالي للطلبة في طرق عدة؛ منها ما يحدث أثناء التفاعلات في غرفة الصف، حيث يمثل هؤلاء المعلمون نماذج حول كيفية تنظيم الانفعالات بشكل مناسب، كما يمكنهم تقديم التعليم المباشر للانفعالات السليمة حول إدارة التوتر، بالإضافة إلى إيجاد الفرص الملائمة للطلبة كي يتعلموا تنظيم انفعالاتهم وإدارتها، ويمكن تفعيل ذلك من خلال استخدام الوسائل التعليمية المختلفة مثل الحاسوب، والتلفاز، والكتب وغيرها.

ويتوقف نجاح الطالب وتفوقه الأكاديمي على عدة عوامل ثقافية، واجتماعية، وصحية، ونفسية، إلا أن الانفعالات تعد عاملاً رئيساً، فانخفاض المهارات الانفعالية والاجتماعية لدى الطالب يؤثر سلبا على تفكيره ونجاحه الدراسي، وتوجد مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يشملها الذكاء الانفعالي؛ كالوعي بالذات، والتحكم بالانفعالات، والمثابرة، والحماس، والدافعية الذاتية، والتقمص العاطفي، واللباقة الاجتماعية (جولمان، 2000).

وفي هذا الصدد يعتقد جولمان (Goleman, 1995) أن الذكاء الانفعالي يمكن أن يكون أكثر قوة، وتأثيراً في حياة الإنسان من الذكاء العام، حيث يسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي، ويؤدي إلى خفض السلوك العدواني، والقدرة الأفضل على الأداء؛ فالذكاء العام يتنبأ فقط بما يقارب(20%) من عوامل نجاح الإنسان في الحياة، في حين يعود (80%) منه إلى عوامل أخرى تربط بالذكاء الانفعالي.

كما أن الأفراد الذين يتمتعون بذكاء انفعالي مرتفع يستطيعون أن يجعلوا مشاعرهم تعمل من أجل مصلحتهم، وذلك في ترشيد سلوكاتهم العامة، وتفكيرهم بطريقه تزيد من فرص نجاحهم في الحياة، سواء أكان ذلك في البيت أم العمل، كما أن أصحاب الذكاء الانفعالي يتميزون بفهم مشاعرهم الخاصة وقدرتهم على مراقبة ذواتهم، وحل مشاكلهم النفسية؛ لذا فهم أقوياء وقادرون على التغلب على الحزن والخوف ومتفائلون وصبورون، ويعرفون كيف يتغلبون على الظروف الصعبة. بالإضافة إلى انخفاض حساسيتهم المفرطة تجاه المواقف مع الآخرين، ويستطيعون تأجيل شهواتهم وعدم الجري وراءها، ويحسنون تلمس مشاعر الآخرين، ويعرفون كيف يختارون الكلمات التي تراعي مشاعرهم، ولهم دور قيادي في الأسرة والمجتمع (مبيض، 2003).

إن افتقار الفرد للذكاء الانفعالي، وظهور العيوب في مهارات وقدرات الفرد في الذكاء الانفعالي يؤدي إلى إبراز مشكلات مختلفة، بحيث يقلل من مستوى كفاءة الفرد في معالجة الضغوط بنجاح (Bar- On & Parkerr، 2000).

وقد شاع مؤخراً استخدام مفهوم الأمية الانفعالية عند علماء النفس، للدلالة على افتقار بعض الأفراد لمستويات مقبولة من الذكاء الانفعالي، أو لتدني امتلاك هؤلاء الأفراد للذكاء الانفعالي، وهذه الظاهرة لا تقتصر على فئة دون أخرى في المجتمع، وتبدأ جذورها في البيت والمدرسة والمحيط الذي يعيش به الفرد، وتشير الأمية الانفعالية نظرياً إلى افتقار الفرد لـــ (80%) تقريباً من محصلة الذكاء الانفعالي، أما سمات الأمية الانفعالية فتتمثل في عدم قدرة الشخص على معرفة وفهم مشاعره الخاصة، وعدم قدرته على مراقبة ذاته وحل مشاكله الخاصة؛ لذا يتميز الأميون انفعاليا بأنهم ضعفاء ومتشائمون وقليلو الصبر، وغير قادرين على إدراك الأسباب المؤدية لمتاعبهم، بحيث لا يستطيعون تجنبها، ويكونون ضحية ورهينة لها ولما يحدث من تقلبات في المشاعر والتفكير بسبب عدم معرفتها وفهمها مما يؤدي إلى تدهور حالتهم وعدم استطاعتهم الاندماج مع المجتمع والذوبان فيه، وعدم التوافق في الحياة الأسرية داخل البيت (علي، 2005).

وفيما يتعلق بخصائص الجنسين في الذكاء الانفعالي، فقد أشار جولمان (2000) إلى أن الطلاب الذكور ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يتسمون بأنهم متوازنون اجتماعياً، وصريحون، ومرحون ولا يميلون إلى الاستغراق في القلق، ويتمتعون بقدرة ملحوظة من الالتزام بالقضايا وبعلاقاتهم مع الآخرين وتحمل المسؤولية، وهم اخلاقيون وتتسم حياتهم الانفعالية بالثراء فهي حياة مناسبة، بالإضافة إلى أنهم راضون عن أنفسهم وعن الآخرين وعن المجتمع الذي يعيشون فيه، أما الإناث ذوات الذكاء الانفعالي المرتفع، فيتصفن بالحسم والتعبير عن مشاعرهن بصورة

مباشرة، ويثقن في مشاعرهن، وللحياة معنى بالنسبة لهن، وهن اجتماعيات غير متحفظّات، ويستطعن التكيف مع الضغوط النفسية، ومن السهل وصولهن للتوازن الاجتماعي وتكوين علاقات جديدة.

يتضح مما سبق أن الذكاء الانفعالي يعد عاملا مهما في نجاح الطلبة في عملية تعلمهم وتعليمهم، ولا تقتصر أهميته على الجوانب الأكاديمية إنما تتعداها إلى جميع مجالات الحياة، ومثلما يعدّ الذكاء الانفعالي مهما في النجاح في أمور التعلم والحياة فإن تقدير الذات لا يقل أهمية عن الذكاء الانفعالي.

ووفقا لبعض الدراسات التي أجريت في جامعة واشنطن على نشاط الدماغ في المنطقة الحوفية (Limbic Reagion)، فإن 80 % من نشاط الدماغ يرتبط بالانفعالات والطموح وتقدير الذات، لذلك فإن كل مرة يثار بها الدماغ تكون الفرصة مواتية لزيادة أو نقصان تقدير الطلبة لذواتهم وذكائهم الانفعالي؛ لأن ذلك يعتمد على طبيعة المحفزات التي يواجهونها سواء أكانت إيجابية أم سلبية (Edins, 2009).

وتعد الذات جوهر الشخصية، ويعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية التي لهل أثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته، ويلعب مفهوم الذات أو فكرة الفرد عن نفسه دورا في توجيه السلوك وتحديده، فالطالب الذي لديه فكرة عن نفسه بأنه ذكي ومواظب أو مجتهد، يميل إلى التصرف تبعا لهذه الفكرة. فمفهوم الذات على هذا النحو يعمل كقوة دافعة، وعليه فإنه الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته (ليندفيلد، 2009).

ويعدّ تقدير الذات أحد الأبعاد المهمة من مفهوم الذات، والذات يشكل جانبا منه، ويتصل به اتصالا وثيقا، حيث يمثل تقدير الذات الجانب التقييمي من مفهوم الذات.

كما أن دراسة تقدير الذات ومفهوم الذات أي فكرة الفرد عن ذاته وتقييمه لها، تمثل مجالا خصبا للدراسة في مجال علم النفس والتربية، إذ يعد تقدير الذات بعدا مهما من أبعاد الشخصية يتأثر بسماتها، ويؤثر في معالمها كتنظيم الإدراك، واستيعاب الخبرات، وتحديد السلوك (لابين وجرين، 1981).

وقد شاع استخدام تقدير الذات في كتب علم النفس والاجتماع، ويعده العلماء من أكثر أبعاد الشخصية أهمية وتأثيراً في السلوك، إذ لا يمكن تحقيق الفهم الواضح للشخصية أو السلوك الإنساني بوجه عام، دون أخذ مفهوم تقدير الذات بالحسبان، ويرى" ألبورت أن تقدير الذات يدخل في كل السمات والجوانب الوجدانية للفرد (عكاشة، 1999).

ويعد تقدير الذات أحد المواضيع الأكثر جاذبية للباحثين؛ لأنهم يتصورون أنه متنبئ بالكثير من المخرجات ذات الصلة كالتحصيل الدراسي، وممارسة السلوك، بالإضافة إلى وجود علاقة وثيقة بينه وبين الصحة النفسية، كما يمكن أن ينطبق على أبعاد خاصة أو عامة في حياة الفرد؛ ومن أمثلة انطباقه على الحالات الخاصة تعبير الفرد الايجابي التالي: أعتقد أنني كاتب جيد وأشعر بالسعادة حول ذلك، أو تعبير الفرد السلبي التالي: أعتقد أنني كاتب غير جيد وأشعر بالانزعاج من ذلك، أو ربما ينطبق على الحالات العامة، ومن أمثة ذلك تعبير الفرد مثل: أعتقد أنني شخص غير جيد، وأشعر بالإحباط من ذلك، وأعتقد أنني شخص جيد وأشعر بالسعادة حول ذلك (The American Heritage Dictionary of the English Languag, 2000).

ويشير تقدير الذات إلى موقع الفرد في تقييم نفسه إيجابا أم سلبا بطريقة غير واعية، ولا ينبغي التركيز على تقدير الذات العالي والمتدني، بل ينبغي التركيز على تقدير الذات الصحي، ومن هنا فإنه يمكن التمييز بين مستويات تقدير الذات بطريقة مختلفة، فقد صنف تقدير الذات إلى

ثلاثة مستويات هي: تقدير الذات المتدني، وتقدير الذات العالي الهش، وتقدير الذات العالي الصحي، ووجد أن الأفراد من ذوي تقدير الذات المتدني والعالي الهش كانوا أكثر ميلاً لنهج سلوك الدفاع اللفظي (Verbally Defensive) من الأفراد ذوي تقدير الذات العالي الصحي (Kernis, 2008).

ويرى الكثير من الباحثين أن تقدير الذات الإيجابي مهم وأساسي بشكل كبير في بناء الشخصية، إذ يشير جيرجن (Gergan) إلى أن تقدير الفرد لذاته يلعب دورا أساسيا في تحديد سلوكه، ويؤكد بيكر (Becker) على أن دافع السيطرة عند الفرد ما هو إلا تعبير عن الحاجة إلى تقدير الذات، كما يرى هاياكاوا (Hayakawa) أن الغرض الأساسي لكل أنواع نشاط الفرد هو محاولته لرفع تقديره لذاته (عكاشة، 1990).

وتوجد أربعة مستويات لتطور تقييم الذات فيما يتعلق بالذات الحقيقية والذات الواقعية مقابل الذات السيئة أو السلبية (Clark & Vladimir, 1998):

1- يصف الأفراد ذواتهم الحقيقية والمثالية والسلبية بالتسميات النمطية مثل (جيد، سيء).
2- يصف الأفراد ذواتهم الحقيقية والمثالية وفقا لتصرفهم الإيجابي في العمل أو عاداتهم السلوكية، وغالبا ما توصف الذات السيئة أنها غير ناجحة أو أنها تمتلك عادات سيئة.
3- يصف الأفراد ذواتهم الحقيقية والمثالية وفقا للصفات المعتمدة على الاتجاهات والأحداث، أما الذات السيئة فغالبا ما توصف بالإخفاق في الوفاء بالتوقعات الاجتماعية أو أنها أنانية.
4- يصف الأفراد ذواتهم الحقيقية والمثالية بأنها تمثل شخصية أو هوية موحدة، أما الذات السيئة فتركز على الفشل في الارتقاء بالفرد للمثل العليا، أو توقعات الدور بسبب المشاكل الموجودة في العالم الحقيقي.

وتمثل الأسرة البيئة المهمة لنشأة ونمو تقدير الذات للفرد، فقد أشار الأدب التربوي إلى أن الدعم الوالدي ومنح الاستقلال والحرية للأبناء مرتبط بطريقة إيجابية بالتقدير المرتفع للذات لدى الأبناء، فعندما يثق الأب والأم بالابن ويعتبرانه شخصًا مسؤولاً فإن هذا يزيد من تقديره لذاته (Demi, 1987).

وفيما يتعلق بالجانب التطوري لتقدير الذات فإن شعور الفرد بقيمته الذاتية يبدأ منذ فترة الرضاعة، حيث ينمو الشعور بالقيمة لدى الرضيع من خلال علاقته القوية مع والدته وتجاوبها ودعمها له في محاولاته للتمكن. ويوضح بعض العلماء مثل " أبلون "أنه بعد سن الثانية يكون لدى الطفل القدرة على وصف مشاعره بأسلوبه الخاص، وفي هذه المرحلة تكون الأنا لديه قد تكونت، وذلك يكون كافيًا كأساس لوضع تقييم عن تقدير الذات لديه Mack & Ablon, (1983).

وتحدث اريكسون (Erikson) حول المرحلة الخامسة من مراحل النمو النفسي الاجتماعي وهي مرحلة تطوير الشعور بالهوية والتغلب على الشعور باضطراب الهوية عدم تمييزها، والتي تبدأ من عمر 12 سنة حتى عمر 18 سنة. حيث تعدّ هذه المرحة من النوع الصعب والحساس في حياة الأفراد، وتتميز هذه المرحلة بانتهاء فترة الطفولة والاستغراق في المراهقة، إذ يجب على المراهق أثناءها أن يتخلى عن خصائص الطفولة بمراحلها المختلفة والبدء بتكوين هوية خاصة به، تحدد موقعه في هذا العالم (علاونة، 2012)

يتضح مما سبق أهمية الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى الطلبة، سواء في المجال الشخصي أو الدراسي والأكاديمي، كما يتضح وجود اختلافات بين الطلبة في امتلاك هذين المكونين، كما أن ارتفاع مستوى امتلاك الطلبة للذكاء الانفعالي وتقدير الذات يشير إلى الإيجابية

في شخصية الطالب، في حين إن تدني مستوى الذكاء الانفعالي وتقدير الذات يشير إلى جانب سلبي في الشخصية. وبهذا فإن الدراسة الحالية تهدف بشكل رئيس إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، كما تهدف إلى التعرف إلى مستويات الذكاء الانفعالي وتقدير الذات، واختلافهما باختلاف جنس الطلبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد الذكاء الانفعالي من الجوانب الشخصية المهمة في جميع مجالات حياة الطالب، وخصوصا أثناء مرحلة المراهقة؛ وذلك لأن الطالب خلالها يتميز بعدم الاستقرار الانفعالي والبحث عن الهوية الذاتية وفقا لنظرية أريكسون في النمو الشخصي (علاونة، 2012)، ونظرا للتغيرات في الجوانب النمائية المختلفة عند طلبة الصف التاسع، فإنهم قد لا يستطيعون الموازنة والتناغم بين هذه التغيرات، لا بل أحيانا عدم استيعاب هذه الحالات، مما يسبب لهم الكثير من المشكلات سواء الذاتية، أم الانفعالية، أم الاجتماعية.

وقد أشار جولمان (Goleman,1995) إلى أن عدم وجود بيئة صفية توفر الأمن الانفعالي للطالب قد تؤثر عليه سلباً، بحيث تؤدي إلى شعوره بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته مع الآخرين، مما ينعكس على تركيزه في المواقف التعليمية فيقل تحصيله، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص، وفقدان الثقة بقدراته، ويؤثر بالتالي في توافقه الشخصي ومفهومه عن ذاته الأكاديمية. ومما يلاحظ عند طلبة الصف التاسع عموما أن الكثير منهم يواجهون انتقادات من الكبار المحيطين بهم سواء ما يتعلق منها بالجانب الدراسي، أو السلوكي، مما يقود إلى تولد انفعالات مختلفة حيال هذه الانتقادات، الأمر الذي قد يؤثر سلبا على تقديرهم لذواتهم، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل يتعداه إلى توجيه المراهقين الانتقادات المضادة للآخرين، والشعور بوجود فجوات بينهم وبين الآخرين، كما يلاحظ على صعيد المدرسة كثرة

شكاوى المعلمين من سلوكات طلبة الصف التاسع، بالإضافة إلى شكاوى الأهل من سلوكاتهم على صعيد الأسرة، وانطلاقا مما سبق فقد جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى؟

2- ما مستوى تقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في الذكاء الانفعالي تعزى لجنس طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى؟

5- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في تقدير الذات تعزى لجنس طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة النظرية من أهمية الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، كما تأتي الأهمية النظرية مما توفره هذه الدراسة من أدب تربوي ودراسات سابقة حول الموضوع، لا سيما وإن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت موضوع علاقة الذكاء الانفعالي بتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في البيئة العربية والأردنية.

فيما تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها يمكن أن تزود المعلمين والمرشدين التربويين وغيرهم من المربين في ميدان التربية والتعليم الذين يتعاملون مع الطالب بشكل مباشر فهما أكثر وضوحا حول مستويات تقدير الذات والذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف التاسع،

وبالتالي يستطيعون التعامل مع المشكلات التي تظهر بهذا الشأن من خلال وضع برامج تدريبية علاجية، بالإضافة إلى وضع الإجراءات الوقائية التي تحد من تدني مستويات تقدير الذات والذكاء الانفعالي.

التعريفات المفاهيمية والاجرائية:

الذكاء الانفعالي: مجموعة من القدرات الانفعالية الشخصية التي تؤثر في القدرات الكلية للفرد ليتكيف مع متطلبات الحياة، وضغوطها (Bar- On, 2000). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الصف التاسع على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية، ويتراوح مدى الدرجات عليه بين (40–200).

تقدير الذات: تقييم يضعه الفرد لنفسه، ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر ومهم وناجح وكفء (Smith, 1981). ويعرف إجرائياُ بالدرجة التي يحصل عليها طلبة الصف التاسع على مقياس تقدير الذات المستخدم في الدراسة الحالية، ويتراوح مدى الدرجات عليه بين (30–150).

حدود الدراسة ومحدداتها:

- حدود الدراسة: تقتصر الدراسة على طلبة الصف التاسع الأساسي المسجلين في مدارس مديرية تربية عمان الأولى الحكومية خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2012 / 2013.
- محددات الدراسة: تتحدد الدراسة بأداتيها والخصائص السيكومترية لها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضا للأدب النظري المتعلق بموضوعي الذكاء الانفعالي وتقدير الذات، بالإضافة إلى الدراسات ذات الصلة.

يواجه الفرد الكثير من الأحداث والمواقف في حياته اليومية، الأمر الذي يجعل أحاسيسه وانفعالاته تتحرك حيالها، وقد تكون هذه الأحداث إيجابية فيترتب عليها حدوث الانفعالات الإيجابية، أو على العكس حينما تكون الأحداث سلبية فيترتب عليها حدوث الانفعالات السلبية، ومن الملاحظ أن الأفراد يختلفون في استجاباتهم الانفعالية تجاه الموقف الواحد، ويعتمد ذلك على الكثير من العوامل ومنها المهارات التي يمتلكونها لتساعدهم في التعامل الإيجابي مع الانفعالات، لكن التعامل مع الانفعالات لا يقل شأنا عن تقدير الأفراد لذواتهم لمواجهة تلك المواقف والأحداث من أجل حدوث التفاعل الإيجابي مع معطيات الموقف، وتحقيق الأهداف المرجوة بثقة واقتدار.

ويبدو أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الاستقرار النفسي لدى الفرد وتفاعله الإيجابي مع الحياة، لأن هذا الاستقرار هو الدعامة الباعثة على التفاعل الإيجابي والحيوية، والإبداع في الحياة. وتتركز متضمنات الذكاء الانفعالي في مخاطبة مشاعر الفرد وأحاسيسه، وتمكينة من الوعي الذكي بها، وإدارتها في ظل أطر متوازنة منضبطة، وتعميق لغة التعاطف مع الآخرين، وتزويده بالمهارات الاجتماعية التي تمكنه من التعامل الإيجابي مع الآخرين، وتحقيق مفهوم إيجابي للذات. ويعد الذكاء الانفعالي أحد مقومات التفوق والتميز التي يجب أن تتوفر لدى الفرد حتى يستطيع أن يكون قادراً على إنشاء علاقات اجتماعية فاعلة مع الآخرين يسودها التفاهم والتعاون (أبو النصر، 2006).

الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence):

حظي الذكاء الانفعالي باهتمام الباحثين في علم النفس، ولعلّ ثورندايك (Thorndik) أول من وضع بذور مفهوم الذكاء الانفعالي عندما تحدث عن مفهوم الذكاء الاجتماعي، وقد عرفه بأنه القدرة على التصرف الحكيم في العلاقات الانسانية. وعلى الرغم من ذلك فإن الاهتمام الصريح بموضوع الذكاء الانفعالي يعد حديثا نسبياً في مجالات علم النفس (جولمان، 2000).

وكان للعالم جاردنز (Gardner) عام (1983) دور كبير في الاهتمام بالذكاء الانفعالي من خلال نظريته الذكاءات المتعددة التي أسقطت المفاهيم التقليدية للذكاء، حيث تضمن الذكاء الانفعالي في نوعين من الذكاء هما الذكاء الشخصي، والذكاء البينشخصي (Goleman & Cherniss, 2000).

وقد ظهر مفهوم الذكاء الانفعالي أول مرة في رسالة دكتوراه لــ "ويني بيني" (Payne, 1985) التي كانت بعنوان "دراسة الانفعال: تطوير الذكاء الانفعالي"، ثم بدأ شيوع هذا المفهوم في دراسات عديدة فيما بعد.

وقام بار- أون (Bar-On) عام (1988) بالمحاولة الأولى لقياس الذكاء الانفعالي، وكان أول من استخدم مصطلح معامل الذكاء الانفعالي، وذلك قبل شيوع هذا المصطلح، وقبل أن ينشر ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) نموذجهما الأول للذكاء الانفعالي (Goleman & Cherniss, 2000).

وتعد بدايات التسعينات من القرن الماضي بداية ظهور الذكاء الانفعالي بشكل واضح، حيث لاحظ علماء النفس أن نجاح الإنسان وسعادته لا يتوقفان على ذكائة العقلي فقط ، بل لا بد من توافر بعض الصفات والمهارات عند الأفراد ليتمكنوا من تحقيق أكبر قدرة من التكيف

والسعادة، وقد أشاروا لهذا النوع من الذكاء بالذكاء الانفعالي أو الوجداني أو العاطفي (العتيلي، 2003).

وقدم كل من ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) مقالاً أشارا فيه إلى أن الذكاء الانفعالي نوع متضمن في الذكاء الاجتماعي.

وكان للعالم جولمان (Goleman) دور كبير في بلورة مفهوم الذكاء الانفعالي من خلال كتابة الشهير الذي حمل عنوان "الذكاء الانفعالي" لماذا يمكن أن يكون أكثر أهمية من الذكاء العام (IQ) Emotional intelligence , Why it can be matter more than IQ? ، وقد لاقى هذا الطرح للذكاء الانفعالي رواجاً كبيراً ليس فقط لدى الناس العاديين، ولكن أيضاً لدى المؤسسات والإدارات والموظفين (Hunter, 2004).

وأكد جولمان (Goleman, 1995) على أهمية الذكاء ودوره في النجاح في مجالات الحياة المختلفة، حيث استخدم مصطلح الذكاء الانفعالي لوصف الصفات العاطفية التي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح لدى الفرد.

تعريفات الذكاء الانفعالي:

وردت العديد من التعريفات للذكاء الانفعالي، ومنها تعريف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990: p22) الذي يشير إلى أن "الذكاء الانفعالي يمثل القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية، والتحكم فيها وتنظيمها، وفهم ومعرفة انفعالات الآخرين، والتمييز بين هذه الانفعالات واستخدامها لتوجيه التفكير والسلوك".

وعرف جولمان (Goleman, 1995: p12) الذكاء الانفعالي بأنه "قدرة الفرد على فهم انفعالاته، وانفعالات الآخرين، ومعرفتها والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها، والتعامل معها بإيجابية، والقدرة على تحفيز الذات، والعلاقات مع الآخرين بشكل فعال".

وعرف بار-أون (Bar-On, 2000) الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من القدرات الانفعالية الشخصية التي تؤثر في القدرات الكلية للفرد ليتكيف مع متطلبات الحياة، وضغوطها.

وعرفه أبراهام (Abraham, 1999) بأنه قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين والفصل بينهما، واستخدام تلك المعلومات في التحكم في تفكير الفرد وردود أفعاله.

كما ورد الذكاء الانفعالي في عثمان وعبد السميع (2001: 36) بأنه "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة، وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة".

ويعرّف الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على تنظيم ردود الأفعال للآخرين حيث أن الفرد الذي لديه قدرة الذكاء الانفعالي يستطيع أن يخلق انطباعات مفضلة بالنسبة له وللآخرين (حسونة وأبو ناشي، 2006).

ويعرّف الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على مواجهة التحديات الصعبة والمواقف الحرجة، تلك القدرة تغمرنا بالفرح وتشعرنا بالسعادة وتمنحنا الرضا عن الذات وتقبل الآخرين (السفاريني، 2006، ص7).

يتضح من استعراض التعريفات السابقة للذكاء الانفعالي تنوع تعريفاته لدى الباحثين، ولكن أغلب هذه التعريفات تتركز على معرفة الفرد لنفسة وللآخرين، في ظل الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، وتحفيز الذات، والقدرة على قراءة مشاعر الآخرين والتعاطف معهم، والتواصل معهم في ظل المهارات الاجتماعية. وفي ضوء ما سبق يعرف الباحث الذكاء الانفعالي بأنه "قدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين بدقة وتنظيمها وإدارتها والتحكم بها والتعبير عنها بما يتلاءم مع الموقف بحيث يعود ذلك بالفائدة عليه وعلى الآخرين".

أهمية الذكاء الانفعالي:

وتنبع أهمية الذكاء الانفعالي مما يمتلكه الفرد من قوة فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعامل معها بشكل سليم، فعندما تطغى العواطف وتسيطر على عقل الفرد يصبح هذا الفرد غير واعٍ بذاته، فينجرف وراء مشاعره وعواطفه، ومن هنا تظهر قيمة التفكير والتأمل في هذه المشاعر حتى لا يصبح هذا الفرد غافلاً عما يقوم به تجاه أمر ما، وبهذا الوعي التأملي للنفس يقوم العقل بملاحظة ودراسة الخبرة التي يعيشها بما تتضمنها من انفعالات متنوعة (خلف، 2008).

ويُعد امتلاك الفرد لمهارات الذكاء الانفعالي على درجة كبيرة من الأهمية، إذ أن الأفراد ذوي القدرات العالية من الذكاء الانفعالي هم الأكثر نجاحاً في حياتهم، ولديهم القدرة على تأسيس علاقات شخصية قوية، ويمتلكون مهارات قيادية فعالة، ويمتازون بالنجاح المهني أكثر من نظرائهم ذوي القدرات المنخفضة (Bar- On , 2000).

ويرى ماير وسالوفي (Mayer & salovey, 1993) أن القدرات الانفعالية المرتفعة لدى الفرد تمكنه من أن يكتسب المهارات الاجتماعية التي تساعده على التعامل بكفاءة مع المواقف الاجتماعية المحبطة، ويكون أكثر قدرة على الاستجابة للمواقف الاجتماعية الطارئة بصورة إيجابية، كما أن المهارات والكفايات الانفعالية والاجتماعية تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في الحياة، واستيعاب المتطلبات اليومية وتحمل الضغوط المحيطة به، فالفرد الذكي انفعالياً هو الذي يفهم ما يدور في نفسه ويعبر عنه بسهولة، كما يفهم الأمور المتعلقة بالآخرين، ويتحمل المتطلبات اليومية والضغوط الانفعالية.

ويعد الذكاء الانفعالي من المواضيع المثيرة للاهتمام والبحث في العقود الأخيرة. فقد تزايدت المبررات للاهتمام به، فهو يهتم بمعالجة الصراع والتناقض ما بين شعور الفرد

وأفكاره. ويمثل الذكاء الانفعالي القوة العاطفية التي تؤثر بشدة وعمق على جميع القدرات والمهارات اللازمة للتغلب على صعوبات الحياة، ويساعد الفرد على النجاح في جميع مجالات الحياة المختلفة (Ciarrochi, Fogas & Mayer, 2001).

وتشير كل من مايرز وتاكر (Myers & Tucker, 2005) إلى أن نظرية الذكاء الانفعالي تقترح بأن الأفراد الذين يمتلكون ذكاءً انفعالياً يعملون بشكل جيد مع الآخرين، ويكونون محل تقدير واحترام كونهم يعملون على تعزيز وتنشيط الذكاء الانفعالي لمؤسساتهم وأماكن عملهم، ويمكن اعتبار الذكاء الانفعالي مؤشرا على النجاح المهني، فإذا كانت مدارس وكليات الأعمال مهتمة بتعليم طلبتها بطرق تنسجم مع النداء الذي يدعو إلى زيادة مهارات الاتصال بين الأشخاص، فإن عليها أن تأخذ بالاعتبار العمل على تطوير الذكاء الانفعالي لدى طلبتها بالقدر نفسه الذي تعمل فيه على تحسين المهارات المعرفية والكفاءة التقنية، إذ هناك طريقة واحدة لعمل ذلك، وهذه الطريقة هي تجسيد نظريات الذكاء الانفعالي في المنهاج.

ويؤدي الذكاء الانفعالي دوراً مهماً وبارزاً في التحصيل الدراسي، والنجاح في العمل، والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة؛ وذلك لأن للمشاعر والعواطف أهمية بالغة في اتخاذ القرارات التي تواجه الإنسان في حياته، حيث أن المشاعر العنيفة تؤدي إلى اضطراب التفكير، وبالتالي ينتج من ذلك آثاراً سلبية، وهذا يؤدي إما إلى اتخاذ قرارات خاطئة، أو إلى الفشل في القدرة على تقييم القرارات التي تحدد مصائرنا (روبنس وسكوت، 2000).

ويلعب الذكاء الانفعالي دورا مهماً في العلاقات الشخصية، والتواصل الاجتماعي، والاندماج العاطفي مع الآخرين في جميع مناحي الحياة؛ لأنه يشكل استعداداً جوهرياً يعمل على تفعيل قدرات الفرد ومهاراته، ويزيد من إيجابيتها؛ فالنقص في امتلاك مهارات الذكاء الانفعالي يؤدي إلى تفاقم المشاكل لدى الفرد من حيث عدم قدرته على التعاطف، أو تفهمه لانفعالات

الآخرين، بالإضافة إلى عدم قدرته على ضبط انفعالاته، وحل صراعاته والسيطرة على اندفاعه في المواقف المختلفة (جولمان، 2000).

وأشار أوستن وساكلوفسكي وإيغان (Austin, Saklofske & Egan, 2005) إلى أن زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي قد يعود إلى ارتباط الذكاء الانفعالي بمدى كبير من المتغيرات ذات الأهمية، كما إن امتلاك الأفراد لمستويات مرتفعة من الذكاء الانفعالي يؤدي بهم إلى ارتفاع في مستويات الرضا حول المهمات التي يقومون بها، وبالتالي انخفاض مستويات القلق الناجمة عن الضغوط التي قد تواجههم.

ويؤكد سياروكي (Ciarrochi) المشار له في (أبو غزال، 2004) على أن الذكاء الانفعالي يلعب دورا بالغ التأثير في التطور الاجتماعي النفسي للأفراد، فضعف مهارات الذكاء الانفعالي عند الأفراد يعد عاملا في نشوء المشكلات السلوكية والنفسية بكافة أشكالها، مثل المستويات المنخفضة من التعاطف وعدم القدرة على إدارة الانفعالات.

وتوجد أهمية واضحة للذكاء الانفعالي في حياة الفرد كما وردت في (حسونة وأبو ناشي، 2006) وهي:

- يساعد الذكاء الانفعالي الأفراد على الابتكار، والحب والمسؤولية، والاهتمام بالآخرين، بالإضافة إلى تكوين صداقات وعلاقات اجتماعية جيدة.
- يساعد الذكاء الانفعالي الأفراد والطلاب بشكل خاص على تحسين أدائهم الأكاديمي.
- يساعد الذكاء الانفعالي على تحقيق التكيف الإيجابي للفرد مع مختلف الظروف.
- يعد الذكاء الانفعالي إلى جانب القدرات العقلية الأخرى أحد الركائز الأساسية في تنويع الحلول للعديد من المشكلات.

- يساعد الذكاء الانفعالي على تجاوز ما قد يمر به الفرد من أزمات بسلام كأزمات سني المراهقة، ومنتصف العمر وغيرها من الأزمات.

- يساعد الذكاء الانفعالي على النجاح في الحياة والعمل.

- يؤدي الذكاء الانفعالي دوراً بارزاً في التوافق بين الفرد وأسرته وأقرانه وبيئته، مما يؤدي إلى استقرار حياته، وذلك نتيجة للتعبير الجيد عن مشاعره وتفهمه لمشاعر الآخرين.

وخلاصة القول تكمن أهمية الذكاء الانفعالي في دور هذا النوع من الذكاء الذي يلعبه في تنمية قدرات الأفراد ومساعدتهم في التغلب على الضغوط التي يواجهونها في حياتهم، ومساعدتهم على تحقيق أكبر قدر من السعادة والنجاح في جميع مجالات الحياة الأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية، والمهنية وغيرها.

مكونات الذكاء الانفعالي:

عمل العديد من العلماء والباحثين المنظرين في الذكاء الانفعالي من أمثال ماير وسالوفي وبار– أون وجولمان على تحديد أبعاد ومكونات مختلفة لهذا الذكاء.

أولا– نظرية ماير وسالوفي:

حدد ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) أربعة أبعاد للذكاء الانفعالي، وهي تحديد الانفعالات، واستخدامها، وفهما، وإدارتها:

- **تحديد الانفعالات (Identifying The Emotions):** ويقصد بها تعرف الفرد إلى مشاعره ومشاعر الآخرين، والقدرة على تقييمها والتعبير عنها بصورة دقيقة، إذ

يستطيع الفرد من خلال ذلك أن يميز بين المشاعر الزائفة من الصادقة، ومشاعر الحب والكراهية.

- **استخدام الانفعالات (Using The Emotions)**: ويقصد بها القدرة على تمييز الانفعالات المركبة المتناقضة (كانفعالات الحب والكره التي تحدث في آن واحد)، وتوظيف المشاعر لتسهيل عملية التفكير، وتوجيه الانتباه نحو المعلومات المهمة في الموقف، وتوليد المشاعر لرؤية الأمور من زوايا مختلفة، بالإضافة إلى استخدام المشاعر للوصول إلى إيجاد حلول مناسبة للمشكلات التي يواجهها الأفراد.

- **فهم الانفعالات (Understanding The Emotions)**: ويقصد بها فهم الانفعالات وتحليلها بتناقضاتها وتحولاتها، والقدرة على تسمية هذه الانفعالات، وإدراك مدلولاتها ومعانيها، وفهم المشاعر المركبة كالغضب الذي قد يشمل الغيرة والحسد، وإدراك التغير في العلاقات؛ كالتغير من المحبة إلى التضحية، أو التغير في شدة الانفعال من هياج إلى توتر عاديّ.

- **إدارة الانفعالات (Managing The Emotions)**: ويقصد بها تنظيم الانفعالات وتوجيهها والسيطرة عليها؛ وتشمل الانفتاح على المشاعر الإيجابية والسلبية وقبولها، والتأمل في الذات والآخرين، والقدرة على إدارة هذه الانفعالات بحكمة وروية دون كبت أو مبالغة.

ثانيا- نظرية جولمان:

يتكون الذكاء الانفعالي وفقا لنظرية جولمان من مكونات شخصية واجتماعية، إذ تنطوي المكونات الشخصية على أبعاد كالوعي بالذات، وإدارة الذات، والدافعية، في حين تنطوي

المكونات الاجتماعية على أبعاد كإدارة العلاقات، والوعي الاجتماعي (Goleman, 1998) ويمكن توضيحها كما هو آت:

البعد الأول– الوعي بالذات والمعرفة الانفعالية (Self- Awareness and Emotional Knowledge): يرى جولمان أن الوعي بالذات هو البعد الأساس الذي تبنى وفقا له الكثير من الأبعاد والكفاءات الأخرى. ويتضمن هذا البعد ثلاثة جوانب فرعية هي: الوعي الانفعالي للذات، والتقييم الدقيق للذات، والثقة بالنفس.

ويشير الوعي الانفعالي إلى معرفة الفرد بانفعالاته الخاصة وتأثيرها عليه وعلى الآخرين، أما تقييم الذات فيشير إلى تحديد الفرد لنقاط قوته وضعفه ثم القدرة على إظهار الانفعالات الإيجابية بشكل مريح، وتشير الثقة بالنفس إلى الاحساس القوي بقيمة الذات وأهميتها.

البعد الثاني– إدارة الذات (Self Management): يعني إدارة الفرد لحالته الداخلية ودوافعها ومصادرها، والقدرة على تحويل الانفعالات السلبية إلى إيجابية. وذلك يتضمن ضبط الذات الذي يشير إلى السيطرة على الانفعالات والتحكم بها، والضمير الحي الذي يشير إلى القدرة على تحمل مسؤولية الأداء الشخصي، والتكيف الذي يشير إلى المرونة في التعامل مع أي تغير يحدث، والشعور بالثقة الذي يشير إلى الحفاظ على مستويات مرتفعة من الأمانة، والابتكار الذي يشير إلى الشعور بالارتياح للأفكار الجديدة والطرق الحديثة والمعلومات الجديدة.

البعد الثالث– إدارة العلاقات والتواصل (Relationship Management and communication): تهدف إدارة الانفعالات إلى إحداث ردود فعل مطلوبة عند الآخرين، وتشمل التأثير الذي يشير إلى استخدام أفضل الأساليب لإقناع الآخرين بفكرة أو حدث ما، والاتصال الذي يشير إلى القدرة على الأخذ والعطاء، والاستماع بشكل جيد والوصول إلى فهم

مشترك، وإدارة الصراعات التي تشير إلى القدرة على حل الصراعات والنزاعات، ونقاط الخلاف بحكمة والعمل على تشجيع الحوار، ومنها إدارة الصراعات على القيادة، وتغيير الحافز أو المبادرة في التغيير وإدارته، وبناء الروابط وتقوية العلاقات مع الآخرين، بالإضافة إلى التعاون والعمل المشترك من خلال فرق العمل.

البعد الرابع- الوعي الاجتماعي والتعاطف (Social Awareness and empathy): يشير هذا البعد إلى الوعي بمشاعر الآخرين وحاجاتهم واهتماماتهم والاتصال معهم، ويتمثل ذلك بتقديم الخدمة للآخرين من خلال توقع احتياجاتهم ومتطلباتهم والعمل على تلبيتها، بالإضافة إلى تنوع الفاعلية التي تشير إلى العمل على خلق الفرص بين الأفراد، وفهم الآخرين الذي تشير الإحساس بمشاعر الآخرين وإبداء الاهتمام بهم، وأخيرا تطوير الآخرين الذي يشير إلى الإحساس بحاجات الآخرين للتطوير وتعزيز قدراتهم.

البعد الخامس- الدافعية (Motivation): يمثل هذا البعد الميول والاتجاهات التي تقود الفرد نحو تحقيق الأهداف، ويشمل دافع الإنجاز الذي يشير إلى الرغبة الأكيدة في الوصول إلى تحقيق الأهداف وتحصيل مستوى عال من التفوق والنجاح، بالإضافة إلى الالتزام الذي يشير إلى العمل على توجيه الفرد بالالتزام نحو الأهداف التي تسعى إليها المجموعة وعدم الخروج عنها، والتفاؤل الذي يشير إلى المثابرة والإصرار على تحقيق الأهداف رغم العراقيل والإحباطات التي تعترضه، والمبادأة التي تشير إلى الاستعداد لاستغلال الفرص، ومتابعة الأهداف إلى أبعد من التوقع.

ثالثا- نظرية بار- أون:

حدد بار- أون نموذجه عن طريق مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد الكلية على المعالجة الفعالة لمتطلبات البيئة، ويشمل هذا النموذج مجموعة من الكفاءات التي تمثل أبعاد الذكاء الانفعالي عند بار- أون، وهي (Bar- On, 2000):

أولا- كفاءات انفعالية شخصية (ذاتية): ويقصد به وعي الفرد بمشاعره الداخلي، والقدرة على تمييز المشاعر الذاتية المتناقضة والمتشابهة والمختلفة، وتقدير الذات من خلال مجموعة من القيم والاتجاهات والمشاعر التي يملكها الفرد حول نفسه، وتحقيق الذات من خلال التطوير المستمر لإمكاناته وقدراته ومواهبه إلى أقصى درجة ممكنة، والوصول إلى الاستقلال الانفعالي.

ثانيا- كفاءات بين شخصية (اجتماعية): ويقصد به القدرة على التعاطف مع الآخرين، والتواصل معهم بشكل فعال من خلال فهم مشاعرهم وتمييزها، والقدرة على تكوين صداقات، والقدرة على المسؤولية الاجتماعية.

ثالثا- كفاءات القابلية للتكيف؛ ويقصد بها التصرف بمرونة وواقعية مع المواقف الجديدة والمتغيرة، بالإضافة إلى التعامل بكفاءة مع المشكلات اليومية، ودراسة الواقع والظروف البيئية، والمرونة في التعامل مع الآخرين، وتغير المشاعر لمتطلبات المواقف.

رابعا- كفاءات إدارة الضغوط والتحكم فيها: ويقصد بها التعامل مع الضغوط المختلفة، والقدرة على حل المشكلات وإيجاد حلول مختلفة لها، ومواجهة المسائل المعقدة والصعبة بكفاءة واقتدار،

وعدم المبالغة في الانفعالات السلبية، والقدرة على ضبط المشاعر، وتأجيل الرغبات، والتريث دون التهور في حدة الانفعالات.

خامسا- كفاءات انفعالية مرتبطة بالمزاج: ويقصد بها نظرة الفرد الإيجابية لنفسه، ومشاعره، وشكله، وشخصيته، والرضا العام عن السلوك والذات، والاتسام بمشاعر التفاؤل والسعادة.

يتضح مما تم عرضة لأبعاد الذكاء الانفعالي أنها ركزت على جانبين رئيسين للذكاء الانفعالي وهما الجانب الذاتي أو الشخصي، والجانب الاجتماعي أو البينشخصي، فالجانب الذاتي بما يتضمنه من قدرة لدى الفرد على معرفة الذات والانفعالات الذاتية، وتقدير هذه الانفعالات الذاتية أو تقييمها، بالإضافة إلى استخدام هذه المعرفة في التعامل مع المواقف المختلفة ضمن إطار مرجعي لهذه الانفعالات، أما الجانب الاجتماعي فيتضمن وعيا بانفعالات الآخرين، وتطبيق تلك المعرفة في التعامل معهم والتواصل بشكل إيجابي بحيث يعود ذلك بالفائدة عليهم جميعا. كما يتضح من النماذج السابقة للذكاء الانفعالي أن نموذج بار أون يشتمل على الأبعاد المتضمنة في نظريات جولمان وماير وسالوفي، حيث أشار إلى الذكاءين الشخصي وبين الشخصي الموجودين في نظرية جولمان، وتضمن أيضا التعامل مع الانفعالات من حيث فهمها وإدارتها وتوظيفها الموجودة في نظرية ماير وسالوفي من خلال الكفاءات الشخصية والتعامل مع الضغوطات والمزاج العام، ومن هنا فقد تبنت الدراسة الحالية نموذج بار أو ليكون منطلقا نظريا لها، كما تبنت نظرتها في قياس الذكاء الانفعالي.

قياس الذكاء الانفعالي:

يرى بار- اون وباركر (Bar- On & Parker, 2000) أن على الباحثين الاهتمام بثلاثة معايير عند تقديرهم للذكاء الانفعالي، وهي عدم اقتصار المقياس على التقارير الذاتية للأفراد،

وعدم فصل القدرات المتعددة التي تميز الذكاء الانفعالي أثناء عملية تقدير هذا المفهوم، والتأكد من ثبات المقياس إذا ما أعيد استخدامه على المفحوصين أنفسهم.

ولعل من أهم المقاييس المستخدمة لقياس الذكاء الانفعالي مقياسي ماير وسالوفي وبار– أون، حيث صمم ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل، ويشمل أربعة مجالات أساسية، وهي: الإدراك والتقييم المعرفي للانفعالات المتضمنة في القصص والمهن والموسيقى وتعبيرات الوجه، والقدرة على فهم الانفعالات وتماثلها إلى عملية إدراكية ومعرفية، ويتكون من مهمتين لتقييم القدرة على استيعاب الانفعالات في العمليات المعرفية، والقدرة على تحليل الانفعالات، وإدارة الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين.

وصمم بار– أون (Bar- On, 2000) مقياس الذكاء الانفعالي وتميز بأنه أكثر مقاييس التقدير الذاتي شمولا، حيث يغطي جميع مكونات هذا الذكاء، ويتكون الاستبيان من (133) فقرة موزعة على (15) مقياسا فرعيا، وتطبق هذه القائمة على الأفراد من سن ستة عشر عاما فأكثر، والهدف منه تقييم قدرة الفرد على النجاح في التعامل مع المتطلبات والضغوط البيئية والتكيف معها، ويمكن استخدامه في المجالات التعليمية والمهنية والمجالات الإكلينيكية، وقد اشتمل هذا المقياس على المقاييس الفرعية التالية: الوعي بالذات، والنظرة الذاتية، وتحقيق الذات، والاستقلالية، والتعاطف، والعلاقات بين الأفراد، والمسؤولية الاجتماعية، وحل المشكلة، والمرونة، وتحمل الضغط النفسي، والسعادة والتفاؤل.

يتضح مما سبق تنوع أبعاد الذكاء الانفعالي وفقا لرأي الباحثين والعلماء جولمان وماير وسالوفي وبار– أون، وبالنظر إلى هذه المكونات يتضح أنها تشمل مكونين مترابطين ولا يمكن

فصلهما ألا وهما المكون الشخصي والاجتماعي، وهذا يشير إلى أن المكون الشخصي لا يعمل بمعزل عن الاجتماعي والعكس صحيح.

وتشكل الذات جوهر الشخصية الإنسانية وفقا لآراء ماسلو وروجرز وغيرهم، كما يعد تقدير الذات مفهوم متصلا بتقدير الذات لكنه مختلف عنه. ويعد مفهوم الذات من الظواهر النفسية التي تؤثر على الفرد في جميع مجالات حياته عموما، وفي المجال الأكاديمي والتربوي خصوصا، وقبل البدء بتوضيح تقدير الذات لا بد من توضيح مفهوم الذات أولا، وذلك لأن التعرف على مفهوم الذات يقود إلى فهم تقدير الذات بشكل أكثر وضوحا نظرا للترابط الوثيق بين هذين المفهومين.

مفهوم الذات (Self Concept):

عرف روجرز (Rogers) المشار له في العزة وعبد الهادي (1999) الذات بأنها الخبرات التي يميزها الفرد من خلال تفاعله مع الآخرين، ومن خلال مدركاته أو مجاله الظاهري.

وعرف لابين وجرين (1981) مفهوم الذات بأنه "تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره، وخلفيته، وأصوله، وقدراته، ووسائله، واتجاهاته، وشعوره، حيث يعتبر مفهوم الذات قوة موجهه لسلوكه، وبمعنى آخر هي مجموعة من الأفكار والمشاعر والمعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه، أو الكيفية التي يدرك بها الفرد نفسه".

وعرف زهران (1982) مفهوم الذات بأنه عبارة عن تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية، والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعده تعريفا نفسيا لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد.

أما شافلسون وبولص (Shavelson & Bolus, 1982) فقد عرفا مفهوم الذات بأنه "إدراكات الفرد لنفسه، وهذه الإدراكات أو التصورات تتشكل من خلال خبرة الفرد ببيئته وفهمه لها، والتي تتأثر بشكل خاص بالتعزيز، وتقييم الآخرين، بالإضافة إلى تقييم الفرد لسلوكه".

وعرف شيفر وكرات (Scheiver & Kraut, 1989) مفهوم الذات بأنه مجموعة من الاتجاهات الذاتية المستقرة نسبيا، وهذه الاتجاهات ليست وصفية فحسب، بل اتجاهات تقييمية أيضا.

يمكن تلخيص التعريفات السابقة لمفهوم بأنه الصورة التي يحملها الفرد عن نفسه والتي تتضمن الخصائص العقلية والاجتماعية والجسدية التي يتصور أنه يمتلكها؛ أي أن مفهوم الذات هو المجموع الكلي لإدراكات الفرد، وهو صورة مركبة ومؤلفة من تفكير الفرد عن نفسه، وعن تحصيله، وخصائصه وصفاته الجسمية والعقلية والشخصية، واتجاهاته نحو نفسه وتفكيره بما يفكر الآخرون عنه وبما يفضل أن يكون عليه.

ويعد مفهوم الذات مفهوما واسعا وشاملا، ومن أبعاده التي تضمنها تقدير الذات الذي يشكل جانبا منه ويتصل به اتصالا وثيقا، حيث يشير مفهوم الذات إلى الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه، وتقييمه لها؛ أي تصور الفرد لأمرين هما ما يمكن أن يكون عليه، وما يجب أن يصل إليه، وإن تقييم الفرد لهذين الأمرين ينتج عنه تقدير الذات الذي يشير إلى التقييم الذي يعطيه الفرد لنفسه، أي الدرجة التي يقتنع بها الفرد عن نفسه أو لا يقتنع بها. ومثال ذلك أن الفرد ربما يصف نفسه على أنه طويل (مفهوم الذات)، ثم يستمر فيقول بأنه سعيد أو غير سعيد بهذا الطول (تقدير الذات). إن هذا الحكم الأخير هو مؤشر على تقدير الذات لأنه يشير إلى كيفية شعور

الفرد بهذا الوصف، فتقدير الذات يتضمن شعور الفرد بعدم تقدير الذات (Markus & Kunda, 1986).

ويمكن التفريق بين مفهوم الذات وتقدير الذات. فمفهوم الذات يشير إلى معلومات عن صفات الذات، ويتضمن فهماً موضوعياً أو معرفياً للذات، في حين يشير تقدير الذات إلى تقييم هذه الصفات مما يعكس ثقة الفرد بنفسه، من جهة أخرى يشمل مفهوم الذات فكرة الفرد وآراءه عن نفسه، بينما يتضمن تقدير الذات التقييم الذي يصنعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته. ولذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض، ويشير إلى معتقدات الفرد تجاه ذاته، وباختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحية مفهوم الذات لدى الفرد، معبرًا عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق اللفظ، أو الإيماءات، أو بأية طرق أخرى وتظهر من خلال السلوك الظاهر (عبد الحافظ، ١٩٨٢).

ومن المفاهيم التي يتم الخلط بينها وبين تقدير الذات (Self Esteem) بعض متغيرات الذات الأخرى كاحترام الذات (Self Respect) وفعالية الذات المدركة (Self Efficacy)، لكنها مختلفة؛ حيث يشير مفهوم احترام الذات إلى ما يفكر به الفرد حول نفسه، في حين يشير مفهوم تقدير الذات إلى التقييمات الإيجابية أو السلبية للفرد عن نفسه (Smith & Mackie, 2007, p107).

ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن مفهوم تقدير الذات وفعالية الذات المدركة غالبا ما يستخدمان بشكل متبادل، وبأنهما يتعلقان بظاهرة واحدة، وفي الحقيقة أنهما يعودان لشيئين

داخليين مختلفين، حيث تتعلق فعالية الذات المدركة بالحكم على المقدرة الذاتية، في حين يتعلق تقدير الذات بالحكم على قيمة الذات.

وبهذا فإن اهتمام علماء النفس بمدركات الفرد وتصوراته عن ذاته كشكل من أشكال مفهوم الذات، أدى إلى التأكيد على مفهوم أخر للذات، وهو تقدير الذات، حيث يتصل مفهوم تقدير الذات اتصالا وثيقا بمفهوم الذات، لأن أحكام الفرد القيمية تتضمن في مجالات حياة الفرد المختلفة.

تقدير الذات (Self Esteem):

ظهر مفهوم تقدير الذات أول مرة على يد جون ملتون (Jhon Milton) عام (1657) لكنه لم يحدد معالمه النفسية، وفي نهايات القرن التاسع عشر ولد مفهوم تقدير الذات كمفهوم نفسي على العالم وليم جيمس (William James) حيث قسم الذات إلى الذات العارفة والذات المعروفة، ووفقا لهذا التقسيم يتم تحديد الفرد فيما إذا كان أكثر أو أقل وعيا بذاته، ثم بدأ مفهوم تقدير الذات بالظهور في أواخر الخمسينات في الأدب النفسي، وأخذ مكانه بسرعة في كتابات الباحثين والعلماء بجانب المصطلحات الأخرى في نظرية الذات التي زودت بها النظرية الأدب النفسي وقتذاك مثل "الذات الواقعية" (Real Self) التي يتمنى المرء أن يرى نفسه على منوالها، "ومفهوم تقبل الذات " (Self Acceptance) وهو المفهوم الذي يشير إلى الفرق بين المفهومين السابقين، أو بين ذات الفرد الواقعية وذاته المثالية، ثم ظهر مفهوم " تقدير الذات" (Self Esteem) وهو يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير الفرد لذاته وشعوره بجدارته وكفايته (Kernis, 2008).

وقد أصبح تقدير الذات منذ أواخر الستينات والسبعينات وكأنه أكثر جوانب مفهوم الذات انتشارا بين الباحثين، وقام عدد كبير منهم لبحث علاقته بالمتغيرات النفسية الأخرى، بل اهتم

بعضهم بوضع نظريات حول تقدير الذات وتطوره، وأثره في سلوك الفرد بصفه عامة (كفافي، 1989).

وفي التسعينات من القرن الماضي ظهر مفهوم تقييمات الذات المشتركة (Core Self Evaluations) على يد الباحثين جدج ولوك ودرهام (Judge, Lock & Durham, 1997)، ويشمل هذا المفهوم أربعة أبعاد لتقييم الذات وهي: تقدير الذات، وفعالية الذات، ومركز الضبط، والعصابية، وثبت أن هذه التقيمات لديها القدرة على التنبؤ بمخرجات متعددة للعمل كالرضا الوظيفي، والأداء الوظيفي، بالإضافة إلى أهميتها في مجال التعليم. ويعد تقدير الذات الأهم من بين تلك التقييمات؛ لأنه يحمل القيمة الإجمالية التي يشعر بها الفرد عن نفسه.

وقد أصبح مفهوم تقدير الذات بدخول العالم للألفية الثالثة من أكثر ثلاث مصطلحات تتكرر في الأدب النفسي نظرا لأهميته في جميع مجالات حياة الأفراد (& Rodewalt Tragakis, 2003).

ويؤكد كثير من أصحاب نظريات الشخصية على أهمية تكوين الفرد لاتجاه إيجابي نحو ذاته، ويشاركهم في كثير" من الإكلينيكيين وعلماءُ النفس الاجتماعيون. ويكشف تقدير الذات حقيقة هوية الفرد، ويوضح اتجاهاته نحو نفسه سواء أكانت إيجابية أم سلبية، ولذا بدأ هذا المصطلح يحظى بنصيبه من الاهتمام في كل من نظريات الشخصية، ونظريات العلاج النفسي، وكذلك في العديد من الدراسات النفسية (صالح، 1995).

تعريفات تقدير الذات:

هنالك العديد من التعريفات انطلقت من مداخل نظريات متعددة لهذا المفهوم. فقد عرف روزنبيرغ (Rosenberg, 1965) تقدير الذات بأنه اتجاه مفضل أو غير مفضل لدى الفرد نحو ذاته.

ويوضح ايزنك وولسون (Eyseneck & Willson, 1976) مفهوم تقدير الذات من خلال التقييمات الإيجابية أو السلبية للذات، فالأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات لديهم قدر كبير من الثقة في ذواتهم، ويعتقدون في أنفسهم الجدارة والفائدة وأنهم محبوبون من قبل الأفراد الآخرين، بينما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة في تقدير الذات لديهم فكرة متدنية عن ذواتهم، ويعتقون أنهم فاشلون وغير جذابين.

وعرف كوبر سيمث (Coopersmith,1967) تقدير الذات بأنه حكم ذاتي على جدارة الشخص يعبر عنه باتجاهاته نحو نفسه.

وعرفه هاروكس (Horroeks, 1976) بأنه الصورة التي يكونها المرء عن نفسه وسلوكه، وحكمه على نفسه وشعوره نحوها وهو يعكس درجة احترام الفرد لنفسه والقيمة التي يعطيها لذات كما تدركها هو.

قد عرف سميث (Smith, 1981) تقدير الذات بأنه "تقييم يضعه الفرد لنفسه، ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر ومهم وناجح وكفء.

ويؤكد زيلر (Ziller, 1973) بأن تقدير الذات هو القيمة التي يعزوها الفرد لنفسه بالمقارنة مع الآخرين.

ويشير تقدير الذات إلى حكم الفرد على أهميته الشخصية، فالأفراد الذين لديهم تقدير الذات مرتفع؛ يعتقدون أنهم ذوو قيمة وأهمية، وأنهم جديرون بالاحترام والتقدير، كما أنهم يثقون بصحة أفكارهم، أما الأفراد الذين لديهم تقدير ذات منخفض فلا يرون قيمة أو أهمية في أنفسهم ويعتقدون أن الآخرين لا يقبلوهم، ويشعرون بالعجز (Honess& Yandley, 1987).

وعرف شعيب (1988، ص9) تقدير الذات بأنه: " حكم شخصي يعني القيمة التي يعبر عنها بالاتجاه الذي يشعر به الفرد نحو نفسه، وهو خبرة موضوعية يقدمها الفرد للآخرين من خلال التعليق اللفظي أو السلوكيات الأخرى".

وعرف كفافي (1989) أن تقدير الذات يشير بدرجة أساسية إلى "حسن تقدير المرء لذاته وشعوره بجدارته وكفايته".

ويرى لي وبولفينو (Lee & Pulvino, 1993) أن تقدير الذات يمثل "اعتقادات الفرد حول ما يمتلكه من إحساس بقيمة الذات".

وعرفت البقور (2002) بأن تقدير الذات هو "جزء من مفهوم الذات، ويشير إلي الأحكام التي يطلقها الفرد على نفسه مقارنة بالآخرين".

ويعرف تقدير الذات بأنه تقويم الفرد لنفسه في حدود طريقة إدراكه لآراء الآخرين فيه، وفكرة المرء عن نفسه منطلقة من نمط إدراكه لذاته، ويشير تقدير الذات المرتفع إلى نظرة الفرد الإيجابية إلى نفسه، في حين يشير تقدير الذات المنخفض إلى النظرة السلبية للذات، وبالتالي لا تستطيع هذه الذات القيام بمتطلباتها وحتى لو كانت تمتلك المقومات لأداء ذلك (الشيخ، 2003).

وعرف أولسن وبركلر ووجنز (Olsen, Breckler & Wiggins, 2008) تقدير الذات بأنه "البعد التقييمي للذات التي تتضمن مشاعر الأحقية أو الجدارة، والفخر، والإحباط، كما يرتبط تقدير الذات ارتباطا وثقا بالوعي الذاتي".

وعرف هيوت (Hewitt, 2009) تقدير الذات بأنه مصطلح في علم النفس يعكس تقييم الفرد الانفعالي لما يمتلكه من الجدارة أو الاستحقاق، وهو حكم صادر عن الذات وموجها نحو الذات، ويشمل المعتقدات بالكفاءة والجدارة، والانفعالات كالشعور بالفخر والنصر والسرور أو الإحباط واليأس والعار.

يتضح من التعريفات السابقة لتقدير الذات أنها جميعا ركزت على أن تقدير الذات يمثل جانبا تقييميا في شخصية الفرد ويكون هذا التقييم نابع من الذات وموجها للذات نفسها، كما إن التعاريف المختلفة لتقدير الذات تشير في مجملها إلى أن تقدير الذات هو تقييم ذاتي لخصائص الفرد كما يدركها هو، وما يرتبط بهذا التقييم من مشاعر واتجاهات وأحكام قيمية تجعله يتراوح ما بين تقدير ذات عال إلى تقدير ذات منخفض. ويرى الباحث في هذه الدراسة أن تقدير الذات هو إصدار الفرد أحكام على ذاته من حيث صورته الجسمية، وقدراته العقلية، وانفعالاته، وعاداته السلوكية، ونشاطاته الدافعية وهي إما أن تكون إيجابية أو سلبية.

أهمية تقدير الذات:

يعد تقدير الذات المرتفع أحد المؤشرات الدالة على التوافق الدراسي والمهني، ففكرة الفرد عن ذاته تتشكل وتحدد أثناء تفاعله الاجتماعي، وتحت تأثير الاستجابات المتنوعة لتعامل الفرد مع غيره، وترجع أهمية تقدير الذات إلى ما توصلت إليه الدراسات السابقة بأن فكرة الفرد عن ذاته منذ طفولته لا تقتصر على سلوكه الحالي، بل تمتد إلى سلوكه المستقبلي، وتؤثر في تنشئته

الاجتماعية المقبلة، إذ يميل ذوو تقدير الذات المرتفع إلى الحرية والاستقلال والابتكار والقدرة على التعبير عن الآراء مهما اختلفت مع آراء الآخرين (Plucker & Stocking, 2001).

وقد اهتم الباحثون في تقدير الذات على الآثار التكيفية لهذا المتغير ارتباطاته بعوامل شخصية، واجتماعية، وتحصيلية، ومعرفية، فعلى المستوى التكيفي هناك ما يشير إلى إن التقدير المرتفع للذات يرتبط بالتكيف الايجابي، والثبات الانفعالي وانخفاض القلق (Ziller, 1973).

وعلى صعيد الحياة الاجتماعية هنالك من الأدلة ما يشير إلى: أن تقدير الذات يرتبط بالمهارة الاجتماعية والنجاح في التفاعل الاجتماعي فالأفراد ذوو تقدير الذات المتدني أكثر ميلا للتأثر بضغط الجماعة والانصياع لآرائها وأحكامها، في حين إن ذوي تقدير الذات المرتفع أكثر ثقة بآرائهم وأحكامهم. وفي مجال سلوك الإنجاز تشير الدراسات بشكل عام إلى أن منخفضي التقدير للذات يضعون لأنفسهم توقعات أدنى من توقعات مرتفعي التقدير للذات (Coopersmith, 1967).

وإن ادراكات الإفراد لقدراتهم تؤثر في عمليات التفكير لديهم، وردود فعلهم الانفعالية في المراحل المختلفة، فهي تؤثر في توقعاتهم وفي تفسيرهم للعوامل المسببة لنجاحهم، أو فشلهم، وما يصاحب هذه التفسيرات من استجابات عاطفية نحو الذات، ونحو المهمة التي يأخذون على عاتقهم انجازها، فالذين يحكمون على أنفسهم بضعف الكفاءة في التعامل مع متطلبات المحيط، يميلون إلى تقييم الذات السلبي، ويرون العقبات بصورة مضخمة (Khaledian, 2013).

ويعد تقدير الذات المرتفع من أكثر المؤشرات التي يمكن تستخدم للتعرف على توافق الفرد، فيستطيع أن يقتحم المواقف الجديدة والصعبة دون أن يفقد شجاعته، كما يمكنه مواجهة الفشل في الحب أو في العمل، دون أن يشعر بالحزن أو الانهيار لمدة طويلة، بينما يميل الفرد ذو تقدير الذات

المنخفض إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة، حيث أنه يتوقع فقد الأمل مستقبلاً (قطب، 1998).

وخلاصة القول يمكن العوامل كثيرة تؤثر في تقدير الذات، منها هو داخلي كالقدرة العقلية التي تؤثر في الفرد لذاته، ومنها ما هو خارجي كنظرة الآخرين إليه. فالطفل يتأثر في نموه الاجتماعي بالأشخاص الذين يتعاملون معهم، وبالمجتمع الذي يعيش في إطاره، وبالثقافة التي تسيطر على مدرسته وأسرته ووطنه، وتنعكس أثار هذا التعامل على سلوكه وأنشطته العقلية والانفعالية وعلى وشخصيته المتطورة، إذ يتصل الفرد خلال تطوره بجماعات مختلفة تؤثر في نموه وتوجيهه السلوكي كالرفاق والجيران والاسره والمدرسة .

نظريات تقدير الذات:

تناولت الكثير من الاتجاهات النظرية موضوع تقدير الذات من حيث نشأته، ونموه، وأثره على سلوك الفرد بشكل عام، وتختلف تلك النظريات باتجاهات صاحبها و منهجه في إثبات المتغير الذي يقوم على دراسته ومن أشهر هذه النظريات نظريات كل من روزنبرج، وكوبر سميث، وزيلر.

أولا– نظرية روزنبرج Rosenberg Theory

يرى روزنبرج أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح روزنبرج فكرة مفادها بأن الفرد يكوّن اتجاهًا نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها ويخبرها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، ويكوّن الفرد نحوها اتجاهًا لا يختلف كثيرًا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى، ولو كانت أشياء بسيطة يود استخدامها، ولكن روزنبرج عاد فيما بعد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف – ولو من الناحية الكمية – عن اتجاهاته نحو

الموضوعات الأخرى؛ ومعنى ذلك أن روزنبرج يؤكد على أن تقدير الذات هو التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به عادة لنفسه، وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض (كفافي، 1989).

ثانيا– نظرية كوبر سميث Cooper - Smith Theory

يرى سميث أن تقدير الذات يتضمن كلاً من عمليات تقييم الذات، وردود الأفعال والاستجابات الدفاعية، وعلى عكس روزنبرج، فلم يحاول أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر، وأكثر شمولاً لكنه ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب (كفافي، 1989).

وقد ميز "كوبر سميث " بين نوعين من تقدير الذات هما : تقدير الذات الحقيقي، وهو الذي يوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة، وتقدير الذات الدفاعي الذي يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة ، وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي : النجاحات، والقيم، والطموحات، والدفاعات (الخضير، 1998).

ثالثا– نظرية زيلر Zelar Theory

يفترض زيلر أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بفعل التأثر بالواقع الاجتماعي، حيث إن الفرد ينشأ داخل إطار اجتماعي معين ويتأثر به؛ فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعًا لذلك، وتقدير الذات – طبقًا" لزيلر – "مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى . ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات ، وهذا

يساعدها في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه (Ziller, 1973).

تطوّر تقدير الذات:

بين فيلكر (Velkar) المشار له في (كفافي، ١٩٨٩) أن تقدير الفرد لذاته يمكن أن يرتفع في حالات عديدة منها الإحساس بالانتماء، وعندما يشعر الفرد بالاستحقاق والجدارة، ويشعر بأنه متقبل و كفؤ . ويمكن أن ينمو الإحساس بالانتماء حينما يرى الفرد نفسه عضوًا في جماعة، لأن ذلك يمنحه الشعور بالقيمة بالنسبة للآخرين، والجماعة ذات الحيز الأكبر عند الطفل تتمثل بأسرته ، كما يمكن أن ينمو الإحساس بالانتماء وعندما يتوحد الطفل مع والديه، وعندما يتلقى الاستجابات الدالة على التقبل الوالدي وعلى أن له قيمة عندها وأنه موضع تقديرها، فإن إحساسه بالانتماء ينمو، وسوف ينعكس تقدير الآباء على تقديره لذاته، ويذهب" فيلكر "إلى أن أعظم العوامل تأثيرًا في نمو تقدير الذات هو نوعية علاقات الطفل مع الأشخاص من ذوي الأهمية النفسية لديه، وهم الأفراد الذين يحتك بهم الطفل باستمرار وبكثرة، أو الذين يدركهم باعتبارهم أفرادا حائزين على القوة والنفوذ في نطاقه.

وإن تقدير الطفل لذاته يزداد عندما يستطيع أن يرى نفسه ويحدد موضعه من خلال نظرة الآخرين له، وعندما يستطيع أن يعقد مقارنات بين قدراته وقدرات من هم في مثل سنه ويقومون بنفس دوره. وقد اتضح من خلال دراسة أجريت على الأولاد في مرحلة ما قبل المراهقة وعلى آبائهم، فقد وجد أن الأولاد الذين حصلوا على درجة عالية في تقدير الذات كان آباؤهم أيضاً يتمتعون بدرجة عالية في تقدير الذات . وكان الآباء يتصفون بالثبات الانفعالي والاعتماد على الذات، ناجحين في أساليب تنشئة الأبناء، إضافة إلى أن أمهات الأولاد من أصحاب التقدير المرتفع

للذات ، وكذلك آباء الأطفال من أصحاب التقدير المرتفع للذات فقد كانوا يحترمون آراء أطفالهم، ولعل هؤلاء الأطفال، بسبب أن آراءهم كانت تؤخذ بعين الاعتبار، ازدادوا ثقة بآراء أنفسهم، ثقة قاموا بتعميمها إلى الثقة بالذات في المواقف الأخرى (مسن، ١٩٨٦).

تقدير الذات الشخصية:

يحتل مفهوم الذات وتقدير الذات حجر الزاوية في دراسات الشخصية، فقد كثرت الدراسات والبحوث التجريبية المختلفة التي تدرس علاقة ذلك المفهومين بسمات الشخصية، ومتغيراتها مثل التوافق النفسي، والذكاء والجوانب والإدراكية، والقيمية، والاجتماعية، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسات وغيرها عن أن الذات ترتبط ارتباطا موجبا بعدد كبير من متغيرات الشخصية منها النضج الاجتماعي، والواقعية والقيادة والتوافق الاجتماعي والقيم الانسانيه وغيرها (أبو زيد، 1987).

وازداد اهتمام الباحثين وعلماء النفس بمفهوم الذات، وتقديرها كسمة الشخصية التي تعبر عن تصورات وخبرات الفرد لذاته، وأصبح مفهوم الذات ذا أهمية كبيرة ويحتل مكان الصدارة في الإرشاد والعلاج النفسي وكثرة الدراسات والبحوث، وظهر ما يسمى بسيكولوجية الذات (زهران، 1982) .

وقد ذهب بعض الباحثين في علم النفس إلى أبعد من ذلك، حيث أرجعوا السلوك الإنساني العادي بمجمله إلى حافز واحد ألا هو تحقيق الذات، ومن هؤلاء روجرز (Rogers,) حيث يرى أن دور العلوم السلوكية يكمن في العمل على إيجاد الأساليب التي تتيح للفرد لأن يمارس حريته، وفي مساعدته على تكوين شخصية فريدة ومبتكرة، كما تساعده على أن يجد ذاته ويتقبلها، ويحقق أهدافها ويسمو بها نحو الكمال، فهذه العلوم مطالبة بأن تجد للإنسان أساليب

التوافق النفسي المناسب للعصر، حتى يستطيع أن يواجه مشكلات الحياة المتجددة، وبالتالي تنمية قدراتهم وقابليتهم لأقصى ما يستطيعون، وهذا كفيل بردهم إلى واقع ذواتهم وتقبلها. وعموما، فان تقبل الذات هو المستلزمات الضرورية للسعادة (Haggbloom, 2002).

يتضح مما سبق أن تقدير الذات يكون مؤشرا مهما لصحة الطالب النفسية، ويكون أيضا ذا دور في تكوين مفاهيم إيجابيه للذات لدى التلاميذ، ويؤثر أيضا على سلوك المعلم داخل حجرة الدراسة أثناء تفاعله م الطلبة وفهمه لسلوكياتهم وقدراتهم على مواجهة الصعوبات التي تعترضهم، كما يؤثر في رضاه عن عمله.

تقدير الذات والانفعالات:

يعد تقدير الذات بالأصل استجابة انفعالية، فهو شعور عام لدى الفرد حول ذاته بأنها إيجابية أو سلبية، كما يعد تقدير الذات سمة ثابتة نسبياً شخصية عامة وليست اتجاها مؤقتا أو محددا للحالة التي يعيش فيها هذا الفرد، بالإضافة إلى أنه حكم شخصي حول الجدارة والاستحقاق (Buba, 2008).

ويرتبط تقدير الذات بالعديد من التجمعات الانفعالية، ويتضح ذلك في الأدب السريري أو الإكلينيكي لانفعالي القلق والاكتئاب، كما يرتبط تقدير الذات بالكبرياء والشعور بالعار في الأدب النفسي التطوري، في حين يظهر في علم نفس الاجتماعي في انفعالات الغضب والعدائية (Brown & Marshal, 2001).

ويشير الأدب النفسي إلى وجود عدد من الروابط بين الانفعالات وتقدير الذات، حيث إن الكثير من الانفعالات تتضمن بحد ذاتها مظاهر تقدير الذات لدى الأفراد، وهذا يطرح تساؤلا فيما إذا كان تقدير الذات يرتبط ببعض الانفعالات دون غيرها؛ وعلى سبيل المثال الفرد الذي

يشعر بالعار يكون أيضا غير سعيد، لكن تقدير الذات يمكن أن يرتبط بشكل فريد مع الانفعال السابق المتمثل بالشعور بالعار وليس اللاحق المتمثل بعدم السعادة، وقد وجد دليل على ذلك وهو أن تقدير الذات يتنبأ بالشعور بالعار (Brown & Marshal, 2001).

وقد وجد كنتري (Country, 2005) علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات، بالإضافة إلى النجاح الأكاديمي، وفي نهاية المطاف النجاح في الحياة عموما، لذلك يتوجب على المعلمين تعليم طلبتهم استراتيجيات محددة لبناء صور إيجابية لذواتهم وذكائهم الانفعالي لمحاولة تدعيم إنجازاتهم سواء داخل الغرفة الصفية أم خارجها.

كما وجد ديفز (Davis, 2000) أن تقدير الذات المنخفض لدى الطلبة يقود في النهاية إلى اضطرابات عاطفية، ومن ثم لجوئهم إلى العنف وأحيانا الجرائم، لذا ينبغي التحقق من تقدير الذات لدى الطلبة بشكل مستمر كإجراء وقائي من وقوعهم في الأعمال السلبية.

يتضح من العرض السابق لتقدير الذات أنه سمة شخصية لدى الفرد بحيث تحمل حكما إيجابيا أو سلبيا حول ذاته، وهو أيضا حالة انفعالية تعبر عن مشاعر الفرد الإيجابية أو السلبية تجاه ذاته، ولا شك أن تقدير الذات يسهم بدرجة كبيرة في حياة الطالب الأكاديمية والشخصية سواء داخل المدرسة أم خارجها، كما يسهم في نجاحه وشعوره بطعم إنجازاته، بل بحفزه نحو الأداء ليتحقق هذا الإنجاز، ومن هنا وجدت العلاقات الارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء من الفصل الثاني عرضا للدراسات السابقة المتعلقة بكل من الذكاء الانفعالي وتقدير الذات وعلاقتهما ببعض المتغيرات، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات مصنفة إلى ثلاث فئات هي: الدراسات المتعلقة بالذكاء الانفعالي، والدراسات المتعلقة بتقدير الذات، والدراسات التي تناولت موضوعي الذكاء الانفعالي وتقدير الذات معا.

الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات:

أجرى ساترسو (Sutarso, 1996) دراسة هدفت إلى معرفة أثر النوع الإجتماعي (الجنس) والمعدل التراكمي في الذكاء الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من (138) طالبا من طلبة مختلف الكليات بجامعة مكسيكو سيتي بالمكسيك، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في الذكاء الانفعالي الكلي وبعدي التعاطف والوعي بالذات ولصالح الإناث، في حين لم يظهر فروق في الذكاء الانفعالي تعزى للمعدل التراكمي.

وقام مارتن بوسن (Martines-posn, 1997) بدراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأعراض الاكتئاب والرضا عن الحياة، على عينة كان قوامها (148) تكونت من الآباء والمعلمين وطلاب الدراسات العليا من الذكور والإناث، تراوحت أعمار عينة الدراسة ما بين (18−60)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة وإتقان المهام لدى الذكور والإناث، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الانفعالي والاكتئاب لدى الذكور والإناث.

ودرس روبرتس وزيدنر وماثيوس (Roberts, Zeidner & Matthews, 2002) العلاقة بين الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية الخمس الكبرى (العصابية، الانبساطية،

المقبولية، يقظة الضمير، والانفتاح على الخبرة)، بالإضافة إلى أثر الجنس على الذكاء الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من (7) أفراد، وقد تم استخدام طريقتين للتحقق من الذكاء الانفعالي هما التقدير الذاتي وتقدير الخبراء. وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والذكاء العام وبعض متغيرات الشخصية) الانبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرة، بينما وجدت علاقة سالبة دالة بسمة العصابية، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الإناث عندما يتم تقدير الذكاء الانفعالي تقديرا ذاتيا، في حين تكون الفروق لصالح الذكور عندما يتم تقدير الذكاء الوجداني بواسطة الخبراء.

وهدفت دراسة السميرات (2005) إلى كشف علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل لدى الطلبة جامعة مؤتة في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام ماير وسالوفي للذكاء الانفعالي بعد إجراء التعديل المناسب له، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة، وقد أشارت أبرز نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الكليات الإنسانية تعزى للاختلاف في مستويات الذكاء الانفعالي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في درجات الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير التخصص والجنس.

وهدفت دراسة النواصرة (2008) إلى التعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية التي كان من ضمنها الجنس، وشملت العينة (461) طالبا وطالبة موهوبة من الصفوف السابع وحتى الأول الثانوي في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز واليوبيل، وطور الباحث مقياسا للذكاء الانفعالي بالاستناد إلى نظرية بار – أون (Bar- On)، حيث شمل خمسة أبعاد رئيسة هي: الكفاءة الاجتماعية، والكفاءة الشخصية، والانطباع الإيجابي، والمزاج العام، إدارة الضغوط. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي الكلي كان مرتفعا لدى عينة الدراسة، أما على مستوى الأبعاد فقد كانت

مستويات كل من الكفاءة الاجتماعية، والشخصية، والانطباع الإيجابي مرتفعة، في حين كان مستويا المزاج العام وإدارة الضغوط منخفضين. وفيما يتعلق بأثر الجنس فقد كانت الإناث أكثر ذكاء انفعاليا من الذكور وبشكل دال إحصائيا.

وقام أبو زيتون (2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبون والمتفوقين الملتحقين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، والتعرف على الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي لديهم تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي والصف والتفاعل بينهما، وعمل الوالدين، وتكونت عينة الدراسة من (35) طالبا وطالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستويات الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين والموهوبون جاءت مرتفعة، وكان أعلى بعد هو الدافعية الذاتية، في حين كان أدنى بعد هو إدارة العواطف، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في متغير الذكاء الانفعالي وأبعاده تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والصف ولصالح الإناث، في حين تبين وجود فروق في الذكاء الانفعالي ككل وبعديه إدارة العواطف وإدارة العلاقات تعزى للتفاعل بين النوع الاجتماعي والصف، ولم تظهر النتائج وجود أثر لعمل الأب والأم في الذكاء الانفعالي وأبعاده.

وأجرت المللي (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين لدى كل من الذكور والإناث، وتكونت عينة الدراسة من(246) طالباً وطالبة منهم (85) طالباً وطالبة من الموهوبون، اختيروا من الصف الأول الثانوي في مدارس الموهوبون في مدينة دمشق، و(161) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين، اختيروا بالطريقة العشوائية من الصف الأول الثانوي في مدارس مدينة دمشق، واستخدم في الدراسة مقياس بار -أون (Bar- On) للذكاء الانفعالي المطور للشباب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى

الطلبة العاديين، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين بعد التكيف من أبعاد الذكاء الانفعالي والتحصيل عند الطلبة الموهوبون، وتبين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين من الجنسين، كما تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الذكور الموهوبون، في حين لم تتوصل الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الموهوبات.

وقام الغرايبة (2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة الموهوبون والطلبة العاديين في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، ومعرفة ما إذا كان هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين الموهوبون والعاديين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار الذكاء الانفعالي، على عينة مكونة من (144) طالباً منهم(72) من الموهوبين و(72) من العاديين من طلبة المرحلة المتوسطة. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين كان مرتفعا، في حين كان مستوى الذكاء الانفعالي لدى العاديين متوسطا. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين الموهوبون والعاديين لصالح الموهوبين.

وهدفت دراسة العلوان (2011) إلى بحث علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (475) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان في الأردن، ولجمع البيانات تم استخدام ثلاثة مقاييس، وهي: مقياس الذكاء الانفعالي الذي شمل أربعة أبعاد هي: المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي، بالإضافة لمقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس أنماط التعلق. وقد أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي بجميع أبعاده كان مرتفعا،

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية، بالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق.

يتضح من الدراسات المتعلقة بالذكاء الانفعالي أنه بعضها هدف إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي كدراسة ساترسو (Sutarso, 1996) وروبرتس وزيدنر وماثيوس (Roberts, Zeidner & Matthews, 20002) والسميرات (2005) والنواصرة (2008) وغيرها، وقد استخدمت عينات مختلفة، فبعضها استخدم طلبة مدراس عادية، وموهوبين وطلبة جامعات، ويلاحظ من نتائج الدراسات المتعلقة بأثر الجنس على الذكاء الانفعالي أنها متضاربة حيث أشارت نتائج بعض الدراسات إلى تفوق الإناث على الذكور في الذكاء الانفعالي كما في دراسات ساترسو (Sutarso, 1996) و دراسة وروبرتس وزيدنر وماثيوس (Roberts, Zeidner & Matthews, 20002) والنواصرة (2008) والعلوان (2011)، في حين لم تكشف نتائج دراسة السميرات (2005) و المللي (2010) عن عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي، كما يتضح من الدراسات اختلافها في النتائج المتعلقة بمستويات الذكاء الانفعالي حيث إن بعض الدراسات كدراسة العلوان (2011) وأبو زيتون (2010) توصلت إلى أن الطلبة كانت لديهم مستويات مرتفعة من الذكاء الانفعالي، وهذه الدراسات تختلف في طبيعة عينتها عن طبيعة عينة الدراسة الحالية لأنها أجريت على طلبة موهوبين، في حين أجريت الدراسة الحالية على طلبة عاديين. وتوصلت دراسات أخرى إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي كان متوسطا لدى عيناتها مثل دراسة الغرايبة (2011) وقد أجريت هذه

الدراسة في المملكة العربية السعودية. أما دراسة النواصرة (2008) فقد وجدت أن مستويات بعض الأبعاد كانت مرتفعة وبعضها الآخر كانت منخفضة علما بأن طبيعة عينتها أيضا تختلف عن طبيعة عينة الدراسة الحالية. وقد استفادت الدراسة الحالية من المقياس الذي أعده النواصرة (2008) لأنه مبني على أساس نظري شامل لقياس الذكاء الانفعالي، ويتضمن أبعاد رئيسة لهذا الذكاء.

الدراسات التي تتعلق بتقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات:

أجرى شنج (Cheng, 1989) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الجنس والتحصيل الأكاديمي والقلق وتقدير الذات في المدارس العالية للطلبة في تايوان. وتكونت عينة الدراسة من(256) طالبا، وقد وجدت الدراسة أن مستوى القلق عند الطلبة مرتبط بشكل سلبي مع مستوياتهم لتقدير الذات. ولم يظهر مستوى القلق على أنه مرتبط بالجنس، أما تقدير الذات فقد كان مرتبطا بالجنس، وذلك أن الذكور كان لديهم تقدير للذات أعلى من الإناث.

وأختبرت دراسة ماثيوس وأودوم (Mathews & Odom, 1989) العلاقة بين القلق وتقدير الذات لمجموعة من أطفال المدرسة المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (53) طالبا في الصف السادس والسابع. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياسي القلق وتقدير الذات، بمعنى أنه كلما زاد مستوى تقدير الذات قل مستوى القلق لدى الطلبة، والعكس صحيح.

وأجرى أوب (Opp, 1994) دراسة حول العلاقة بين الطلاب الموهوبين في المدارس الإعدادية ومتغير الذكاء وتقدير الذات والتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (228) طالبا موهوبا في المدارس الخاصة، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباطا إيجابيا بين تقدير

الذات والذكاء، ولم يتم التوصل إلى وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الذكاء والتحصيل الأكاديمي في اللغة والرياضيات والقراءة. كما تم التوصل إلى أن تقدير الذات يرتبط إيجابيا مع تحصيل اللغة والرياضيات والقراءة. وأشارت الدراسة علاوة على ذلك إلى أن إدراك الطالب لنفسه قد يكون متنبئا للنجاح في المجال الأكاديمي.

وأجرى يوسف (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر كل من الجنس والصف على تقدير الذات، وشملت العينة (383) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر، وقد تم تطوير مقياس أحادي البعد لقياس تقدير الذات بالإضافة إلى مقياس المهارات القيادية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تقدير الذات لدى العينة كان متوسطا، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية بين تقدير الذات والمهارات القيادية، في حين لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائيا تعزى للجنس والصف في تقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

وهدفت دراسة إيجكي (Ejike, 2013) إلى الكشف عن تأثير دخل الأسرة والجنس على تقدير الذات لدى الطلبة المراهقين في نيجيريا، وشملت العينة (86) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم بين (12– 17) سنة، واستخدمت الدراسة مقياس هدسون (Hudson) لقياس تقدير الذات، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في تقدير الذات، كما لم تكشف الدراسة عن وجود أثر لدخل الأسرة في تقدير الذات.

يتضح من أهداف الدراسات المتعلقة بموضوع تقدير الذات أن بعضها قد هدف إلى الكشف عن أثر الجنس في تقدير الذات كدراسة شنج (Cheng, 1989)، ويوسف (2011)

وإيجكي (Ejike, 2013)، وقد تضاربت نتائج هذه الدراسات حيث وجدت دراسة شنج (Cheng, 1989) أن الذكور يتفوقون على الإناث في تقدير الذات، في حين لم تجد دراستا يوسف (2011) وإيجكي (Ejike, 2013) فروقا بين الجنسين في تقدير الذات علما بأن دراسة يوسف أجريت على طلبة موهوبين، كما هدفت دراسات أخرى مثل دراسة الى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات وبعض الانفعالات السلبية كالقلق كدراسة ماثيوس وأودوم (Mathews & Odom, 1989)، والتحصيل كدراسة أوب (Opp, 1994)، وتوصلت هذه الدراسات إلى وجود علاقات ارتباطية سلبية مع القلق وإيجابية مع التحصيل، وهذا يشير إلى أهمية تقدير الذات في العملية التعليمية. وقد استفادت الدراسة الحالية من المقياس الذي أعده يوسف (2011) لأنه مقياس مناسب من حيث عدد الفقرات وشامل للظاهرة ويتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة في البيئة الأردنية.

الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي و تقدير الذات:

أجرى هلال (1999) دراسة هدفت إلى الكشف عن مكونات الذكاء الانفعالي الأساسية، من خلال مقياس أعده لهذه الغاية، وشملت عينة الدراسة (410) طلاب وطالبات في المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود سبعة عوامل للذكاء الانفعالي وهي: تقدير الذات، والوعي الذاتي، وتحفيز الذات، ومدى التحكم بالانفعالات، وإفشاء الذات، والتعامل مع الآخرين، وحساسية العلاقة مع الآخرين. وهذه النتيجة تشير إلى الترابط الكبير بين الذكاء الانفعالي ومتغيرات الذات عموما وتقدير الذات خصوصا.

وأجرى براون ومارشال (Brown & Marshal, 2001) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين تقدير الذات والانفعالات المتعلقة بالذات وغير المتعلقة بالذات، وشملت العينة (178)

طالبا وطالبة جامعية من طلبة جامعة واشنطن في أمريكا، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات والانفعالات ذات العلاقة بالذات كالشعور بالفخر ، والعار، في حين لم تتوصل الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين تقدير الذات والانفعالات غير المتعلقة بالذات كالعداء، وتعكر المزاج. ووجدت الدراسة أن تقدير الذات قد تنبأ بالأحداث الانفعالية للمشاركين المرتبطة بالنجاح والفشل، كما وجدت الدراسة تقدير الذات قد تنبأ بردود أفعال المشاركين الانفعالية المتعلقة بالذات، لكنه لم يتنبأ بردود أفعال المشاركين الانفعالية غير المتعلقة بالذات.

وأجرى المصدر (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بكل من تقدير الذات ووجهة الضبط والخجل، وشملت العينة (219) طالبا وطالبة في جامعة الأزهر بغزة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي تعزى للجنس ولصالح الذكور، كما وجدت الدراسة فروقا دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي تعزى لمستوى تقدير الذات حيث كانت هذه الفروق لصالح ذوي تقدير الذات المرتفع، في حين لم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع والمنخفض في وجهة الضبط والخجل.

وقام بوبا (Buba, 2008) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والذكاء الانفعالي، وشملت عينة الدراسة (92) طالبا وطالبة من طلبة كليتي العلوم والدراسات الإنسانية في مقاطعة كيرالا بالهند، واستخدمت الدراسة مقياسي ثوماس وسام (Thomas & Sam) لقياس الذكاء الانفعالي وتقدير الذات المقننين للبيئة الهندية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين تقدير الذات والذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة.

وهدفت الدراسة التي أجراها أبو الديار (2012) إلى وصف طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز والذكاء الانفعالي، كذلك تعرف الفروق بين المكفوفين وغير المكفوفين في متغيرات الدراسةـــ وتكونت عينة الدراسة من (80) طفلاً وطفلة؛ بواقع (40) طفلاً مكفوفاً (كف كلي) بمتوسط أعمار (10.68) سنة، و(40) طفلاً غير مكفوف، بمتوسط أعمار (10.85) سنة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس تقدير الذات، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المكفوفين وغير المكفوفين في تنظيم العلاقات الاجتماعية، والتعاطف مع الآخرين في اتجاه المكفوفين، في حين كانت الفروق في اتجاه غير المكفوفين في تنظيم الانفعالات وإدارتها، والوعي بالذات والانتباه للمشاعر، وتنظيم الدافعية وحفز الذات، والدرجة الكلية، كما لوحظ وجود فروق دالة إحصائياً بين المكفوفين وغير المكفوفين في تقدير الذات، والدافعية للإنجاز في اتجاه غير المكفوفين، وتبين أن للدافعية للإنجاز وتقدير الذات قدرة تنبؤية بالذكاء الانفعالي لدى الأطفال غير المكفوفين، أما عينة المكفوفين فقد اقتصرت القدرة التنبؤية بالذكاء الانفعالي لديهم على الدافعية للإنجاز فقط.

وأجرى غوربان شرودي (Ghorbanshirodi, 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى طلبة الطب في جامعتي جولين وهيراس في إيران، وشملت العينة (200) طالبا وطالبة، وتم تطبيق مقياس شوتي (Schutte) للذكاء الانفعالي، ومقياس كوبر سميث لتقدير الذات (Coopersmith)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيا بين تقدير الذات وبعد تنظيم الانفعالات في الذكاء الانفعالي، في حين لم تتوصل الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين تقدير الذات من جهة وبعدي التعبير عن الانفعالات واستخدام الانفعالات.

وقام خالدين (Khaledian, 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والذكاء الانفعالي والقلق والتحصيل لدى طلبة جامعة أزاد بإيران، وشملت العينة (100) طالب وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس بار– أون لقياس الذكاء الانفعالي ومقياس كوبر سميث لقياس تقدير الذات ومقياس أبو القاسمي لقياس القلق، والمعدل التراكمي للتحصيل الدراسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين كل من الذكاء الانفعالي وتقدير الذات والتحصيل الدراسي، كما وجدت علاقات ارتباطية سلبية دالة إحصائيا بين القلق من جهة وكل من تقدير الذات والذكاء الانفعالي والتحصيل من جهة أخرى. وفيما يتعلق بأثر الجنس فقد وجدت فروق دالة إحصائيا في القلق تعزى للجنس، حيث كانت الإناث أكثر قلقا من الذكور، في حين لم تجد الدراسة فروقا دالة إحصائيا في كل من تقدير الذات والذكاء الانفعالي تعزى للجنس.

يتضح من الدراسات التي جمعت بين تقدير الذات والذكاء الانفعالي أنها جميعا هدفت إلى استقصاء العلاقة بين هذين المتغيرين، لكن أغلب هذه الدراسات أجريت على طلبة جامعات كدراسة المصدر (2008)، وخالدين (Khaledian, 2013)، وغوربان شرودي (Ghorbanshirodi, 2012)، وبوبا (Buba, 2008) وبراون ومارشال (Brown & Marshal, 2001)، وهذه العينات تختلف في طبيعتها عن طبيعة العينة المستخدمة في الدراسة الحالية، في حين وجدت بعض الدراسات التي أجريت على طلبة مدارس كدراسة هلال (1999) التي أجريت على طلبة المرحلة الثانوية، ودراسة أبو الديار (2012) التي أجريت على طلبة متوسط أعمارهم (10) سنوات، وهذه الدراسات تختلف أيضا عن الدراسة الحالية في المرحلة العمرية للعينة. ويلاحظ من نتائج هذه الدراسات أن جميعها قد وجدت علاقات ارتباطية إيجابية بين تقدير الذات والذكاء الانفعالي مما يبرر إجراء مثل هذه الدراسة.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات، حيث تضمن وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداتي الدراسة وطرق التحقق من صدقهما وثباتهما، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمها الباحث في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع الاساسي في مديرية تربية عمان الأولى، المنتظمين في الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2012/ 2013، والذين يبلغ عددهم (5320) طالبا وطالبة، وقد بلغ عدد الطلاب الذكور (2590) طالبا متواجدين في (35) مدرسة أساسية للذكور، في حين بلغ عدد الطالبات الإناث (2730) طالبة متواجدات في (39) مدرسة أساسية للإناث.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة (400) طالب وطالبة، كان منهم (200) طالب، و(200) طالبة، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من خلال استخدام الشعب الدراسية بما تتضمنه من طلبة كوحدة للاختيار، وقد تم اختيار العينة وفقا للخطوات التالية:

1- تم تحديد نسبة تمثيل العينة للمجتمع حيث بلغت نسبة العينة تقريبا (7.5%) من حجم المجتمع الكلي.

2- حصر الشعب الدراسية للذكور والإناث في الصف التاسع في مدارس مديرية تربية عمان الأولى.

3- تم اختيار (5) مدارس للذكور بطريقة القرعة من أصل (35) مدرسة، و(5) مدارس للأناث من أصل (39) مدرسة.

4- تم اختيار (5) شعب دراسية بشكل عشوائي من المدارس الخمسة المختارة للذكور، و(5) شعب دراسية أخرى من مدارس الإناث الخمسة المختارة عشوائيا.

والجدول (1) يظهر توزيع عينة الدراسة وأسماء مدارسهم وشعبهم المختارة وأعدادهم وفقا للجنس.

الجدول (1): توزيع عينة الدراسة وفقا للجنس والمدرسة والشعبة

الجنس	المدرسة	الشعبة	المجموع
ذكور	رغدان	ب	37
	التطبيقات	د	42
	ضرار بن الأزور	أ	35
	الرشيد	ب	41
	يعقوب هاشم	ج	45
	المجموع		200
إناث	الأميرة رحمة	ب	34
	سمير الرفاعي	د	47
	سكينة بنت الحسين	أ	42
	الملكة زين الشرف	ب	41
	ضاحية الحسين	أ	36
	المجموع		200
الكلي			400

أداتا الدراسة :

قام الباحث بتطوير واستخدام أداتين إحداهما لقياس الذكاء الانفعالي، والأخرى لقياس تقدير الذات.

أولاً- مقياس الذكاء الانفعالي :

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده النواصرة (2008)، وتحقق من دلالات صدقه وثباته في البيئة الأردنية، وقد قام بإعداد المقياس والذي تم بناؤه بالاستناد إلى الإطار النظري لنموذج بار- أون (Bar- On) للذكاء الانفعالي، حيث تكون هذا المقياس من (51) فقرة تقيس خمسة أبعاد أساسية هي: الكفاءة الشخصية (14 فقرة) ، والكفاءة الاجتماعية والتكيف (11 فقرات)، والانطباع الإيجابي (13 فقرة)، وإدارة الضغوط (7 فقرات)، والمزاج العام (6 فقرات).

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بتطوير هذا المقياس بما يتلائم مع عينة الدراسة والتحقق من صدقه وثباته، فأصبح المقياس يتكون بصورته النهائية من (40) فقرة موزعة على الأبعاد الخمسة، وبواقع (8) فقرات لكل بعد، (انظر الملحق (1)).

1- بعد الكفاءة الشخصية، ويقاس بالفقرات (1- 8).

2- بعد الكفاءة الاجتماعية والتكيف، ويقاس بالفقرات (9- 16).

3- بعد إدارة الضغوط، ويقاس بالفقرات (17- 24)

4- بعد المزاج العام، ويقاس بالفقرات (25- 32).

5- بعد الانطباع الإيجابي، ويقاس بالفقرات (33- 40).

صدق مقياس الذكاء الانفعالي:

قام النواصرة (2008) بإعداد المقياس وبالتحقق من صدقه الظاهري من خلال عرضه على لجنة من المحكمين المختصين، وقد أجرى التعديلات استنادا لرأيهم، كما قام بالتحقق من صدق البناء له باحتساب معامل الارتباط بين البعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم

معامل الارتباط بين (0.324) و(0.83) وجميعها كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

وقام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين، هما:

1- **الصدق الظاهري:** قام الباحث بعرض المقياس الأصلي المكون من (51) فقرة على عشرة محكمين مختصين بالتربية وعلم النفس والقياس والتقويم في جامعة البلقاء التطبيقية (انظر الملحق 3)، وذلك لإبداء رأيهم في مدى قياس الفقرات للأبعاد والذكاء الانفعالي، بالإضافة إلى ملاءمته لعينة الدراسة، والصياغة اللغوية، وقد تم اعتماد المعيار (70%) لقبول الفقرة، واستنادا لآراء المحكمين فقد تم حذف (14) فقرة من أبعاد الكفاءة الشخصية، والاجتماعية، والانطباع الإيجابي لحصولها على نسبة اتفاق أقل من (70%)، بحيث أصبح المقياس يتكون من (37) فقرة، لكن تمشيا مع رأي المحكمين بتوحيد فقرات الأبعاد فقد تم إضافة (3) فقرات للمقياس فقرتان منها لبعد المزاج العام، وفقرة واحدة لبعد إدارة الضغوط، وقد أصبح المقياس بصورته النهائية في هذه الدراسة يتكون من (40) فقرة. كما تم تعديل الصياغات اللغوية لبعض الفقرات وفقا لرأي المحكمين.

2- **صدق البناء:** قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة الصف التاسع في مديرية تربية عمان الأولى مكونة من (40) طالبا وطالبة (18 ذكور، و22 إناث) من خارج عينة الدراسة لحساب صدق البناء من خلال احتساب معاملات الارتباط بين الفقرات ودرجة البعد والدرجة الكلية، والجدول (2) يظهر النتائج.

الجدول (2): معاملات ارتباط فقرات مقياس الذكاء الانفعالي بالأبعاد والدرجة الكلية*

الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي	الفقرة	البعد	الكلي
1	0.4	0.4	**11**	0.3	0.4	**21**	0.4	0.6	**31**	0.3	0.3
2	0.3	0.4	**12**	0.4	0.5	**22**	0.3	0.3	**32**	0.3	0.3
3	0.3	0.4	**13**	0.3	0.5	**23**	0.5	0.5	**33**	0.4	0.5
4	0.5	0.5	**14**	0.3	0.4	**24**	0.4	0.5	**34**	0.3	0.3
5	0.3	0.3	**15**	0.3	0.3	**25**	0.5	0.6	**35**	0.5	0.6
6	0.6	0.5	**16**	0.6	0.7	**26**	0.3	0.4	**36**	0.3	0.4
7	0.3	0.5	**17**	0.4	0.4	**27**	0.5	0.5	**37**	0.5	0.6
8	0.6	0.4	**18**	0.4	0.4	**28**	0.4	0.5	**38**	0.3	0.5
9	0.6	0.6	**19**	0.5	0.6	**29**	0.6	0.6	**39**	0.4	0.4
10	0.4	0.6	**20**	0.3	0.4	**30**	0.3	0.4	**40**	0.5	0.5

*جميع القيم دالة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الذكاء الانفعالي والأبعاد قد تراوحت بين (0.31– 0.67)، كما تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.34– 0.72) وقد كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) مما يشير إلى وجود صدق لبناء المقياس وصلاحية الفقرات لقياس الذكاء الانفعالي بأبعاده الخمسة.

ثبات مقياس الذكاء الانفعالي:

قام النواصرة (2008) باستخراج معاملات ثبات المقياس بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي لفقرات المقياس بعد تطبيقه على (67) طالبا وطالبة من طلبة مدارس الملك عبد الله

الثاني للتميز، والجدول (3) يظهر معاملات الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي التي توصل لها النواصرة (2008).

الجدول (3): معاملات ثبات مقياس الذكاء الانفعالي في دراسة النواصرة (2008)

البعد	ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)	الاتساق الداخلي (معادلة كرونباخ ألفا)
الكفاءة الشخصية	0.68	0.76
الكفاءة الاجتماعية	0.64	0.74
إدارة الضغوط	0.70	0.72
المزاج العام	0.69	0.74
الانطباع الإيجابي	0.70	0.79
الكلي	0.81	0.83

وللتأكد من ثبات مقياس الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية، فقد تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) بتطبيق الاختبار، حيث أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على عينة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة مكوّنة من (40) طالبا، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وذلك على بيانات العينة في التطبيق القبلي من ثبات الإعادة، والجدول (2) يبين معامل الاتساق

الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا كمؤشر على الاتساق الداخلي وثبات الإعادة للابعاد والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، والجدول (4) يظهر النتائج.

الجدول (4): معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي للأبعاد والدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي

البعد	ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)	الاتساق الداخلي (معادلة كرونباخ ألفا)
الكفاءة الشخصية	0.71	0.83
الكفاءة الاجتماعية	0.72	0.80
إدارة الضغوط	0.70	0.84
المزاج العام	0.74	0.81
الانطباع الإيجابي	0.74	0.87
الكلي	0.83	0.88

يتضح من الجدول (4) أن معاملات الثبات المحسوبة بطريقة إعادة الاختبار لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي تراوحت بين (0.70– 0.74) بطريقة الإعادة، كما تراوحت معاملات الاتساق الداخلي بين (0.80– 0.87) وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس الذكاء الانفعالي:

يتكون مقياس الذكاء الانفعالي من (40) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد بالتساوي، أي بواقع (8) فقرات لكل بعد، ويتبع كل فقرة تدريج ليكرت الخماسي الذي يمثل درجة موافقة الطلبة على هذه

الفقرات ويتم تصحيح الفقرات الإيجابية وفقا لهذا التدريج على النحو التالي: (موافق بشدة (5 درجات)، وموافق (4 درجات)، ومحايد (3 درجات)، وغير موافق (درجتين)، وغير موافق بشدة (درجة واحدة)، أما الفقرات السلبية في المقياس وهي (17، 18، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28) فيتم تصحيحها بشكل معكوس. وبهذا فإن الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي تتراوح بين (8– 40)، في حين تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (40– 200). وفي تحليل النتائج تم استخدام المتوسطات الحسابية الكلية لاستجابات الطلبة على جميع فقرات الأبعاد والمقياس الكلي فتراوح المتوسط الحسابي لكل بعد أو المقياس الكلي بين (1– 5).

وقد تم اعتماد معيار التصحيح الموضح أدناه للحكم على مستويات الذكاء الانفعالي لأفراد عينة الدراسة بعد احتساب المتوسطات الحسابية للاستجابات:

1– من (1) إلى (2.33) مستوى منخفض.

2– من (2.34) إلى (3.67) مستوى متوسط.

3– من (3.68) إلى (5) مستوى مرتفع.

ثانيا– مقياس تقدير الذات:

تم استخدام مقياس تقدير الذات الذي أعده يوسف (2011) للبيئة الأردنية بعد الرجوع للدراسات والمقاييس السابقة والأدب النظري. وقد تكون المقياس من (30) فقرة تقيس مستويات تقدير الذات لدى الطلبة وهو مقياس أحادي البعد (راجع الملحق 2). وتم إعداد المقياس بحيث يتمكن الطالب من تحديد تقدير الذات لديه، وذلك على مقياس ليكرت (Likert) المكون من خمسة مستويات مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، وغير موافق (2) درجتان، وغير موافق بشدة (1) درجة واحدة (انظر الملحق 2).

صدق مقياس تقدير الذات:

قام يوسف (2011) بالتأكد من صدق المقياس بطريقة صدق المحتوى من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين، وقد قام بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون.

وفي الدراسة الحالية قام الباحث بالتحقق من صدق مقياس تقدير الذات بطريقتين هما: صدق الظاهري وصدق البناء وفقا لما يلي:

الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهري (صدق المحتوى) للمقياس قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين وعـــددهم (10) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية (انظر الملحق 3)، وقد تم اعتماد معيار الاتفاق (70%) لقبول الفقرة، واستنادا إلى هذا المعيار فقد تم قبول جميع فقرات المقياس بناء على رأي المحكمين، كما تم الأخذ بملاحظات المحكمين واقترحاتهم المتعلقة بالصياغات اللغوية وتعديل بعض الألفاظ.

صدق البناء: للتحقق من صدق البناء قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من خارج العينة ومن ضمن مجتمع الدراسة تكونت من (40) طالبا وطالبة، وهي عينة الثبات نفسها التي استخدمت لاحتساب صدق مقياس الذكاء الانفعالي، ثم تم احتساب معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية على مقياس تقدير الذات والجدول (5) يظهر النتائج.

الجدول (5): معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية على مقياس تقدير الذات*

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.41	9	0.32	17	0.49	25	0.67
2	0.38	10	0.43	18	0.36	26	0.37
3	0.46	11	0.36	19	0.34	27	0.45
4	0.33	12	0.31	20	0.40	28	0.43
5	0.29	13	0.31	21	0.40	29	0.34
6	0.33	14	0.29	22	0.46	30	0.42
7	0.45	15	0.33	23	0.39	31	0.29
8	0.34	16	0.29	24	0.38	32	0.49

*جميع القيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0,05).

يتضح من الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية على مقياس تقدير الذات تراوحت بين (0.229- 0.67)، وقد كانت جميع هذه الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة يساوي من (0.05)، مما يشير إلى مناسبة فقرات المقياس لقياس تقدير الذات.

ثبات مقياس تقدير الذات:

قام يوسف (2011) بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما طريقة الإعادة والاتساق الداخلي وذلك على عينة استطلاعية من طلبة مدراس الملك عبد الله الثاني للتميز بلغ عددها (36) طالبا وطالبة، وقد بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة (0.84)، في حين بلغ معامل الاتساق الداخلي (0.89).

وللتحقق من ثبات مقياس تقدير الذات في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بحساب معاملات الثبات، بطريقتين هما:

طريقة الاختبار وإعادة الاختبار: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الإعادة من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة الصف التاسع الذكور والإناث في مدارس مديرية تربية عمان الأولى ومن خارج عينة الدراسة، وكان عددهم (40) طالبا وطالبة، وبفارق زمني مقداره

أسبوعان بين التطبيقين، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث بلغ معامل الثبات (0.74) لمقياس تقدير الذات، وهو معامل ثبات مقبول لأغراض الدراسة الحالية.

طريقة الاتساق الداخلي: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي من خلال احتساب معادلة كرونباخ ألفا كمؤشر على الاتساق الداخلي على التطبيق الأول لعينة الثبات بطرقة الإعادة التي بلغ عددها (40) طالبا وطالبة، فبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.81) لمقياس تقدير الذات، وهو معامل ثبات عال ومقبول لأغراض الدراسة.

تصحيح مقياس تقدير الذات:

تكون مقياس تقدير الذات بصورته النهائية من (30) فقرة، ويتبع كل فقرة تدريج خماسي وفقاً لليكرت الذي يمثل درجة موافقة الطلبة على هذه الفقرات ويتم تصحيح الفقرات الإيجابية وفقا لهذا التدريج على النحو التالي: (موافق بشدة (5 درجات)، وموافق (4 درجات)، ومحايد (3 درجات)، وغير موافق (درجتين)، وغير موافق بشدة (درجة واحدة)، أما الفقرات السلبية في المقياس وهي: (1، 3، 4، 5، 8، 12، 14، 16، 17، 18، 19، 24، 25) فيتم تصحيحها بشكل معكوس. وبهذا فإن الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات تتراوح بين (30– 150)، وفي تحليل النتائج تم استخدام المتوسطات الحسابية الكلية لاستجابات الطلبة على فقرات الأبعاد فتراوح المتوسط الحسابي الكلي بين (1– 5).

وقد تم الحكم على مستوى تقدير الذات لدى الطلبة بعد احتساب المتوسطات الحسابية للاستجابات وفقا للمعادلة التالية: (القيمة العليا–1) / عدد المستويات

$$5-1/3= 1.33$$

واستنادا لما سبق تم أستخدام المعيار التالي:

4- من (1) إلى (2.33) مستوى منخفض.

5- من (2.34) إلى (3.67) مستوى متوسط.

6- من (3.68) إلى (5) مستوى مرتفع.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بمجموعة من الإجراءات التالية لتحقيق أهداف الدراسة:

- تحديد أفراد مجتمع الدراسة من خلال إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2012- 2013 لطلبة الصف التاسع في مديرية تربية عمان الأولى.
- الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق أداتي الدراسة على العينة.
- اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية.
- تحديد أفراد عينة الثبات من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها.
- التأكد من دلالات صدق مقياسي الذكاء الانفعالي وتقدير الذات.
- تطبيق أداتي الدراسة على أفراد العينة في الحصص الصفية، وإعطاء تعليمات موحدة للجميع من قبل الباحث نفسه.
- استغرقت عملية توزيع الاستبانة واستردادها من أفراد العينة أربعة أسابيع.
- تم تفريغ استجابات أفراد العينة على الأداتين، وإجراء التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

متغيرات الدراسة :

أ- الذكاء الانفعالي.

ب- تقدير الذات.

ج- الجنس كمتغير معدل.

المعالجة الإحصائية :

1- للإجابة على السؤالين الأول والثاني احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- للإجابة على السؤال الثالث استخدمت معاملات ارتباط بيرسون.

3- للإجابة على السؤال الرابع استخدم تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) ثم تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

4- للإجابة على السؤال الخامس استخدم تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع في مديرية تربية عمان الأولى، ويتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى؟".

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	الكفاءة الاجتماعية والتكيف	4.15	.52	مرتفع
2	5	الانطباع الايجابي	4.13	.60	مرتفع
3	1	بُعد الكفاءة الشخصية	4.08	.51	مرتفع
4	4	المزاج العام	3.84	.53	مرتفع
5	3	إدارة الضغوط	3.82	.56	مرتفع
		الذكاء الانفعالي	4.01	.38	مرتفع

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.82–4.15)، حيث جاء بعد الكفاءة الاجتماعية والتكيف في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.15)، تلاه في المرتبة الثانية بعد الانطباع الإيجابي بمتوسط حسابي (4.13)، ثم في المرتبة الثالثة بعد الكفاءة

الشخصية بمتوسط حسابي (4.08)، بينما جاء بعد إدارة الضغوط في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.82)، وبلغ المتوسط الحسابي للذكاء الانفعالي الكلي (4.01)، كما يظهر الجدول أن مستويات أبعاد الذكاء الانفعالي والذكاء الانفعالي الكلي قد جات مرتفعة.

النتائج المتعلقة السؤال الثاني: "ما مستوى تقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس تقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى، وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لتقدير الذات (3.49) بانحراف معياري (0.42)، واستناد لمعيار الحكم على مستوى تقدير الذات فإن هذا المتوسط يقع ضمن الفئة المتوسطة التي تتراوح بين (2.34– 3.67)، وبهذا فإن مستوى تقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع يكون متوسطا.

النتائج المتعلقة السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات على مقياس الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى عينة الدراسة، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين الذكاء الانفعالي وأبعاده وتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى

البعد	الإحصائيات	تقدير الذات
الكفاءة الشخصية	معامل الارتباط ر	**.261
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	400
الكفاءة الاجتماعية والتكيف	معامل الارتباط ر	**.290
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	400
إدارة الضغوط	معامل الارتباط ر	**.370
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	400
المزاج العام	معامل الارتباط ر	**.350
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	400
الانطباع الايجابي	معامل الارتباط ر	**.290
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	400
الذكاء الانفعالي	معامل الارتباط ر	**.446
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	400

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).
** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يظهر الجدول (7) وجود علاقات ارتباطية إيجابية قوية ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات ودرجاتهم على جميع أبعاد الذكاء الانفعالي بالإضافة إلى الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين تقدير الذات وأبعاد الذكاء الانفعالي بين (0.261) و (0.370)، كما بلغ معامل الارتباط بين تقدير الذات والذكاء الانفعالي الكلي (0.446). وهذه النتائج تشير إلى أنه كلما زادت درجة تقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى تزداد درجاتهم في الكفاءتين الشخصية والاجتماعية، وإدارة الضغوط، والمزاج العام، والانطباع الإيجابي، بالإضافة إلى الذكاء الانفعالي الكلي، والعكس صحيح.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل يختلف الذكاء الانفعالي باختلاف الجنس لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى حسب متغير الجنس، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى حسب متغير الجنس

البعد	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الكفاءة الشخصية	ذكر	4.06	.49	200
	انثى	4.09	.52	200
	المجموع	4.08	.51	400
الكفاءة الاجتماعية والتكيف	ذكر	4.07	.53	200
	انثى	4.23	.50	200
	المجموع	4.15	.52	400
إدارة الضغوط	ذكر	3.75	.57	200
	انثى	3.89	.53	200
	المجموع	3.82	.56	400
المزاج العام	ذكر	3.75	.52	200
	انثى	3.94	.53	200
	المجموع	3.84	.53	400
الانطباع الايجابي	ذكر	4.07	.62	200
	انثى	4.20	.57	200
	المجموع	4.13	.60	400
الذكاء الانفعالي	ذكر	3.94	.383	200
	انثى	4.07	.369	200
	المجموع	4.00	.381	400

يبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى بسبب اختلاف فئات متغير الجنس. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد على الأبعاد في الجدول (9) وتحليل التباين الأحادي للأداة ككل في الجدول (10).

الجدول (9): تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر الجنس على الذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	بُعد الكفاءة الشخصية	.155	1	.155	.605	.437
هوتلنج=048.	الكفاءة الاجتماعية والتكيف	2.461	1	2.461	9.394	*.002
ح=002.	إدارة الضغوط	1.960	1	1.960	6.394	*.012
	المزاج العام	3.308	1	3.308	11.937	*.001
	الانطباع الايجابي	1.739	1	1.739	4.891	*.028
الخطأ	بُعد الكفاءة الشخصية	101.936	398	.256		
	الكفاءة الاجتماعية والتكيف	104.262	398	.262		
	إدارة الضغوط	121.996	398	.307		
	المزاج العام	110.294	398	.277		
	الانطباع الايجابي	141.525	398	.356		
الكلي	بُعد الكفاءة الشخصية	102.091	399			
	الكفاءة الاجتماعية والتكيف	106.723	399			
	إدارة الضغوط	123.956	399			
	المزاج العام	113.602	399			
	الانطباع الايجابي	143.264	399			

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير الجنس بين الذكور والاناث في جميع أبعاد الذكاء الانفعالي باستثناء بعد الكفاءة الشخصية، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لبعد الكفاءة الاجتماعية (9.394) بمستوى دلالة

(0.002)، وبلغت قيمة (ف) المحسوبة لبعد إدارة الضغوط (6.394) بمستوى دلالة (0.012)، وبلغت قيمة (ف) المحسوبة لبعد المزاج العام (11.937) بمستوى دلالة (.001)، وبلغت قيمة (ف) المحسوبة لبعد الانطباع الإيجابي (4.891) بمستوى دلالة (.028)، في حين وبلغت قيمة (ف) المحسوبة لبعد الكفاءة الشخصية (.605) بمستوى دلالة (.437). وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (8) يتضح أن المتوسطات الحسابية للإناث كانت أعلى منها لدى الذكور في الأبعاد الأربعة (الكفاءة الاجتماعية، وإدارة الضغوط، والمزاج العام، والانطباع الإيجابي) مما يشير إلى أن الإناث كنّ أفضل من الذكور في الأبعاد الأربعة: الكفاءة الاجتماعية، وإدارة الضغوط، والمزاج العام، الانطباع الإيجابي.

الجدول (10): تحليل التباين الأحادي لأثر الجنس على الذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.690	1	1.690	11.955	*.001
داخل المجوعات	56.261	398	.141		
الكلي	57.951	399			

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α = 0.05)

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الجنس بين الذكور والاناث في الذكاء الانفعالي، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (11.955) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.001). وبالرجوع للمتوسطات الحسابية في الجدول (8) يتضح أن المتوسط الحسابي للإناث كان أعلى منه لدى الذكور، مما يشير إلى أن الفروق كانت لصالح الإناث.

النتائج المتعلقة السؤال الخامس: "هل يختلف تقدير الذات باختلاف الجنس لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على درجات الطلبة على مقياس تقدير الذات وفقا لمتغير الجنس، والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى حسب متغير الجنس

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	200	3.46	.417
انثى	200	3.52	.413
المجموع	400	3.49	.416

يبين الجدول (10) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى بسبب اختلاف متغير الجنس، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، فقد استخدم تحليل التباين الأحادي، والجدول (12) يظهر النتائج.

الجدول (12): تحليل التباين الأحادي لأثر الجنس على تقدير الذات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.405	1	.405	2.352	.126
داخل المجوعات	68.595	398	.172		
الكلي	69.000	399			

يتبين من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في تقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (2.352) بمستوى دلالة (0.126) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، وهذه النتيجة تعني عدم اختلاف الذكور عن الإناث في تقديرهم لذواتهم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، وفيما يلي مناقشة للنتائج التي توصلت لها هذه الدراسة، مرتبة وفقا لتسلسل أســئلتها.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أشارت نتائج السؤال الأول الى أن مستوى الذكاء الانفعالي الكلي جاء مرتفعاً، كما جاءت مستويات جميع أبعاد الذكاء الانفعالي مرتفعة، حيث جاء بعد الكفاءة الاجتماعية بالمرتبة الأولى، تلاه بعد الانطباع الإيجابي، ثم الكفاءة الشخصية، ثم المزاج العام، وأخيرا بعد إدارة الضغوط.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تطور بعض المفاهيم الاجتماعية والشخصية لدى هؤلاء الطلبة، وإدراكهم بأن معرفة واستخدام الذكاء الانفعالي يزيد من مكانتهم الاجتماعية بين الآخرين ويعزز من احترام الآخرين لهم، وخصوصا أن طلبة الصف التاسع يقعون في مرحلة المراهقة التي تتغير خلالها الكثير من الخصائص النمائية لدى الأفراد سواء على المستوى المعرفي والعقلي أم الانفعالي، أم الاجتماعي، وهم يحتاجون لأخذ الدور المناسب في المجتمع، وتغيير الصورة التي أخذها الآخرون عنهم بأنهم أطفال، إنما هم الآن أصبحوا بالغين ولهم حقوق في التعامل معهم بوصفهم كبار، وحتى يستطيعون تلبية احتياجاتهم هذه لا بد لهم من التعرف على الآليات التي تقودهم للنجاح في ذلك، ولما كان الذكاء الانفعالي من أهم آليات نجاح الفرد في التوافق مع ذاته ومع الآخرين فإن هؤلاء الطلبة يلجؤون لمعرفته أكثر ومحاولة تطبيقه في الحياة العملية والأكاديمية. وهم يطورون خلال هذه المرحلة وعيا كبيرا بالأدوار الاجتماعية التي يمكن

أن يأخذها الأفراد، كما يصبحون أكثر وعيا بأنهم مختلفون عن الآخرين في شخصياتهم وانفعالاتهم (Berger & Thompson, 1991: 419).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة النواصرة (2008) التي توصلت إلى أن مستويات كل من الذكاء الانفعالي الكلي وبعض أبعاده كالكفاءة الاجتماعية والشخصية والانطباع الإيجابي كانت مرتفعة، في حين اختلفت معها في أن بعدي المزاج العام وإدارة الضغوط كانت منخفضة. كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أبو زيتون (2010) والعلوان (2011) رغم اختلاف طبيعة العينة التي توصلت إلى أن مستويات الذكاء الانفعالي كانت مرتفعة لدى الطلبة.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الغرايبة (2011) التي توصلت إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة العاديين كان متوسطا.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن مستوى تقدير الذات قد جاء متوسطاً لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طلبة الصف التاسع قد يتعرضون لضغوطات وانتقادات لسلوكاتهم في بعض الأحيان من قبل المحيطين بهم (معلمين أو آباء ...)، وخصوصا تلك السلوكات التي يحاول هؤلاء الطلبة أن يضعوا من خلالها دورا لأنفسهم في المجتمع وهو ما يسمى البحث عن الهوية الذاتية وفقا لنظرية أريكسون، ومن الممكن أن ذلك يعيق ارتفاع مستوى تقديرهم لذواتهم، وقد أشارت بيرجر وثوماس (Berger & Thompson, 1991: 474) إلى أن تقدير الذات لدى المراهقين متذبذبا وغير ثابت وكثير من الأحيان ما تراه منخفضا ثم في مظاهر أخرى تراه مرتفعا لأن المراهق يبحث عن هويته الذاتية. أو ربما يكون للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية المحيطة بالطلبة دور في التأثير على مستوى تقديرهم لذواتهم.

ويشير شيفر وميلمان (2001) إلى أن شعور الأهل الإيجابي غير المشروط والاعتزاز بالابن يؤدي إلى شعور صحيح بالأمن والتقبل، وذلك من خلال تشجيع الابن على التفرد والاستقلال النفسي كشخص يتمتع بالأهلية، في حين إن النقد الدائم للأبناء لا ينمي تقبل الذات أو التقدير الإيجابي لها، ويمكن الوقاية من ذلك من خلال حب الأبناء وتقبلهم، وتجنب النقد القاسي والمنافسة السلبية الشديدة، والبعد عن العلاقات الأسرية المتوترة.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى أن طلبة الصف التاسع قد يعانون من قلق ناجم عن الضغوطات التي يتعرضون لها سواء من الآباء أو المعلمين فيما يتعلق بتعديل بعض السلوكات، أو التحصيل أو غير ذلك. وقد توصل شنج (Cheng, 1989) إلى أن مستوى القلق لا يرتبط بالجنس، كما توصل ماثيوس وأودوم (Mathews & Odom, 1989) إلى أن القلق يرتبط سلبا مع تقدير الذات.

واتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة يوسف (2011) التي أشارت إلى أن مستوى تقدير الذات لدى طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر كان متوسطا.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أشارت نتائج السؤال الثالث الى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة احصائياً بين الذكاء الانفعالي الكلي وجميع أبعاده من جهة وتقدير الذات من جهة أخرى لدى طلبة الصف التاسع الاساسي في مديرية تربية عمان الأولى.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية بالاستناد إلى أن تقدير الذات والذكاء الانفعالي يلعبان دورا مهما في أداء المهمات ويتفاعلان مع بعضهما البعض لتحقيق النجاح وتجنب الفشل في المهمات التي يقوم بها الفرد، حتى إن بوبا (Buba, 2008) عدّ تقدير الذات استجابة انفعالية

وبأنه شعور عام لدى الفرد حول ذاته بأنها إيجابية أو سلبية. وبالتالي فإن تقدير الذات الإيجابي يقود الفرد إلى النجاح فيزيد من الانفعالات الإيجابية والمدح والثناء من الآخرين فتزداد كفاءته الاجتماعية، ويتكون لديه انطباعا إيجابيا ومزاجا عاما مريحا، بالإضافة إلى امتلاك قوة انفعالية إيجابية تسهم في دفعه للأمام لإدارة الضغوط بدلا من الانشغال في ضبط الانفعالات السلبية التي تشغل تفكير الفرد بالانفعال نفسه بدلا من التحرك للأمام نحو إنجاز المهمات الموكلة له. ويشير براون ومارشال (Brown & Marshal, 2001) بهذا الصدد إلى وجود عدد من الروابط بين الانفعالات وتقدير الذات، حيث إن الكثير من الانفعالات تتضمن بحد ذاتها مظاهر تقدير الذات لدى الأفراد.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن كل من تقدير الذات والذكاء الانفعالي يعملان باتجاه واحد ليساعدا الفرد على التكيف الشخصي والاجتماعي؛ فقد أشار زيلر (Ziller, 1973) إلى أن هناك ما يشير إلى أن التقدير المرتفع للذات يرتبط بالتكيف الإيجابي، والثبات الانفعالي وانخفاض القلق. كما توصل هلال (1999) إلى أن تقدير الذات يعد أحد أبعاد الذكاء الانفعالي.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن مقياس الذكاء الانفعالي الذي تم استخدامه في هذه الدراسة، والذي يستند إلى نظرية بار- أون (Bar-On, 2000) يركز على جوانب الذات بطريقة كبيرة إذ يحتوي على كفاءات انفعالية شخصية (ذاتية) كالاهتمام بالنفس، والاستقلالية، الوعي بالذات من خلال إدراك الفرد لمشاعره الذاتية، وتقدير الذات من خلال مجموعة من القيم والاتجاهات والمشاعر التي يملكها الفرد حول نفسه، وتحقيق الذات من خلال التطوير المستمر لإمكانيات الفرد وقدراته ومواهبه إلى أقصى درجة ممكنة، وبالتالي فإن النتيجة التي تم التوصل لها تعد نتيجة منطقية وفقا لهذا النموذج.

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة براون ومارشال (Brown & Marshal, 2001) في الجانب المتعلق بالانفعالات المتعلقة بالذات والتي وجدت أن تقدير الذات قد تنبأ بالأحداث الانفعالية المرتبطة بالنجاح والفشل وردود أفعال المشاركين الانفعالية المتعلقة بالذات، في حين اختلفت معها في عدم وجود علاقة بين تقدير الذات والانفعالات غير المتعلقة بالذات، حيث وجدت الدراسة الحالية علاقة ايجابية بين تقدير الذات والكفاءة الاجتماعية. ودراسة المصدر (2008) الذي وجد أن ذوي تقدير الذات المرتفع كانوا أكثر ذكاء انفعاليا من ذوي تقدير الذات المنخفض. ودراستي بوبا (Buba, 2008) وخالدين (Khaledian, 2013) التين توصلتا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين تقدير الذات والذكاء الانفعالي. ودراسة "أبو الديار" (2012) التي توصلت إلى أن تقدير الذات يمتلك قدرة تنبؤية في الذكاء الانفعالي. ودراسة شرودي (Ghorbanshirodi, 2012) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيا بين تقدير الذات وبعد تنظيم الانفعالات في الذكاء الانفعالي، في حين اختلفت هذه الدراسة معها في أنها لم تجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات مع الأبعاد الأخرى كالتعبير عن الانفعالات واستخدامها.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

أشارت نتائج السؤال الرابع الى وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في أبعاد الذكاء الانفعالي التالية: (الكفاءة الاجتماعية، الانطباع الإيجابي، المزاج العام، إدارة الضغوط) وجاءت الفروق لصالح الإناث، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في بعد الكفاءة الشخصية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الأسرية؛ إذ أن طبيعة التنشئة الأسرية المتعلقة بتربية الإناث لها تأثير مباشر على إدراكهن لانفعالاتهن وانفعالات الآخرين، كما أن

التنشئة الأسرية تؤكد على أهمية التعاطف ومراعاة القواعد الاجتماعية والاتزان الانفعالي كضرورة التصرف بهدوء، واللباقة في التعامل مع الآخرين ومجاملتهم بالنسبة للإناث أكثر من الذكور، والصبر واحتواء مشاعر الإجهاد التي قد تعترضهن، وجميعها أبعاد أساسية للذكاء الانفعالي، بالإضافة إلى ذلك، فان الإناث أكثر قدرة من الذكور في التعبير عن انفعالاتهن ومشاعرهن، حيث يسمح ذلك لهن بالغوص في أعماق شخصية الآخرين، وفهم انفعالاتهم بسهولة، وكل ذلك يسهم في جعلهن أعلى في مستوى الذكاء الانفعالي من الذكور. وقد يعود ذلك الى التكوين النفسي الفسيولوجي للأنثى المتمثل في رقة عواطفها ورهافة مشاعرها بحيث تسعى دائماً إلى التواصل العاطفي وقراءة المشاعر الدفينة لدى الآخرين.

وربما يعود تفوق الإناث في الذكاء الانفعالي مقارنة بالذكور إلى قدرتهن على تنظيم انفعالاتهن بشكل أفضل من الذكور، حيث يشير مايرز وسالوفي (Mayers & Salovey, 1997) إلى أن الإناث أكثر تفضيلا لتنظيم الانفعالات حول مشاعرهن من الذكور، كما يتميزن بأنهن يبحثن عن الدعم من الآخرين.

وفيما يتعلق بعدم اختلاف الذكور عن الإناث في الكفاءة الشخصية فإنه ربما يعود إلى وجود المعرفة الانفعالية لدى الذكور والإناث لأنهما يعيشان في مجتمع واحد في مرحلة واحدة ألا وهي مرحلة المراهقة ويخضعون لمناهج دراسية واحدة، لكن الاختلاف في الأبعاد الأخرى ربما يعود إلى مدى الالتزام بتطبيق هذه المعرفة في الواقع، وربما كان التزام الإناث أكثر من الذكور في تطبيق المعرفة الانفعالية في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وإدارة الضغوط، وتكوين الانطباعات الإيجابية والتحكم بالمزاج العام.

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسات كل من ساترسو (Sutarso, 1996) وروبرتس وزيدنر وماثيوس (Roberts, Zeidner & Matthews, 20002)، والنواصرة (2008)، والعلوان (2011) التي توصلت إلى أن الإناث أكثر ذكاء انفعاليا من الذكور.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات السميرات (2005) وأبو زيتون (2010) وخالدين (Khaledian, 2013) التي توصلت إلى عدم اختلاف الذكور عن الإناث في الذكاء الانفعالي. كما اختلفت هذه الدراسة مع دراسة المصدر (2008) التي توصلت إلى أن الذكور كانوا أكثر ذكاء انفعاليا من الإناث.

مناقشة نتائج السؤال الخامس

أشارت نتائج السؤال الخامس الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α= 0.05) في تقدير الذات تعزى للجنس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة أن طلاب الصف التاسع الذكور والإناث يعيشون في مرحلة المراهقة التي تؤثر عليهم جميعا، وحسب نظرية أريكسون في النمو الشخصي الاجتماعي فإن المراهق يبحث عن هويته الذاتية سواء أكان ذكرا أم أنثى (علاونة، 2012)، كما إن الضغوطات الأكاديمية من قبل المحيطين على الذكور مشابهة لما هي لدى الإناث، كما يخضع الذكور والإناث لتغيرات بيولوجية خلال هذه المرحلة والصفين الثامن والتاسع بالتحديد، وهذه التغيرات تؤثر على الذكور والإناث وتؤثر في تقديرهم لذواتهم إيجابا أو سلبا، ويشير علاونة (2012) إلى أن الذات خلال هذه المرحلة تكون غير مستقرة لدى المراهقين عموما.

وقد تعزى النتيجة إلى أن طلبة الصف التاسع الذكور والإناث يخضعون لظروف متشابهة في المدرسة من حيث المناهج الدراسية، والأساليب التعليمية والمتطلبات التعليمية الأمر الذي قد

يتيح لكلا الجنسين بناء وتقييم ذواتهم وفق معايير متشابهة، وقد يرتبط ذلك بتلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم الشخصية، وبالمقابل فإن هؤلاء الطلبة يدركون أن هناك متطلبات كثيرة يجب عليهم القيام بها لكن إذا أخفقوا بها فإنهم قد يتعرضون للتأنيب والعقاب أحيانا.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة يوسف (2011)، وخالدين (Khaledian, 2013) ودراسة إيجكي (Ejike, 2013) التي أشارت نتائجها إلى إلى عدم اختلاف الذكور عن الإناث في تقديرهم لذاتهم، في حين اختلفت هذه الدراسة مع دراسة شنج (Cheng, 1989) التي توصلت إلى أن الطلاب الذكور كانوا أعلى من الإناث في تقديرهم لذواتهم.

وفي الخلاصة يمكن الاستنتاج من خلال مستوى تقدير الذات المتوسط لدى الصف التاسع أن هذا المستوى غير ثابت، وقد يكون للمرحلة العمرية التي يقع بها طلبة الصف التاسع دور في ذلك ألا وهي مرحلة المراهقة، فربما في مراحل لاحقة يرتفع هذا المستوى، أو يبقى كما هو أو قد ينخفض، وهذا يعود للكثير من العوامل التي من أهمها طريقة تعامل الأهل والمعلمين مع الطلبة، لذا قد تكون هذه المرحلة مفصلية فيما يتعلق بتقدير الذات لدى هؤلاء الطلبة، ومن هنا لا بد من التنبه لخطورة عدم الاهتمام بتقدير الذات لديهم وعمل اللازم من قبل المحيطين بهؤلاء الطلبة للنهوض بشخصياتهم نحو الأفضل من خلال الوعي والبرامج اللازمة لذلك، كما يمكن للعلاقة الارتباطية الإيجابية بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات أن تسهم في تحسين مستويات تقدير الطلبة لذواتهم؛ لأن تقدير الذات يزداد بزيادة الذكاء الانفعالي، لذا من المفترض أن تقوم البرامج المستقبلية على إدراج الذكاء الانفعالي لزيادة تقدير الطلبة لذواتهم.

ويمكن الاستنتاج من خلال نتيجة الدراسة الحالية واتفاقها مع الكثير من الدراسات السابقة المتعلقة بتفوق طالبات الصف التاسع في الذكاء الانفعالي على الطلاب بأن الطالبات يمكن أن يكنّ أكثر نضجا انفعاليا من الذكور خلال هذه المرحلة، وربما لن يستمر هذا التفوق في المراحل

اللاحقة وخصوصا فيما بعد المرحلة الجامعية لأن الذكور في تلك المرحلة تلقى عليهم الكثير من المسؤوليات المرتبطة بتنظيم حياتهم وبناء أسرة والتعامل مع الواقع بطريقة مختلفة بحيث يصبحون متحملين لمسؤولياتهم بشكل كامل، والمقترح المبني على هذه الاستنتاج عمل دراسات تتبعية حول تطور تقدير الذات والذكاء الانفعالي خلال المراحل العمرية المختلفة ومقارنتها وفقا لهذه المراحل والجنس؛ لأن مثل هذه الدراسات قد تحقق فهما أفضل لهذين المتغيرين المهمين.

التوصيات:

توصي الدراسة في ضوء النتائج السابقة بما يلي:

- العمل على رفع مستوى تقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى من خلال طرق متنوعة منها عمل البرامج التدريبية اللازمة لذلك، ومنها تغيير أسس التعامل مع هؤلاء الطلبة سواء من المعلمين أو الأهل بحيث يتم التعامل معهم بطريقة الاحترام وزرع الثقة بالنفس وتعزيز الأحكام الإيجابية للذات.
- إتاحة فرص النشاط والتفاعل للطلبة مما له أثر في إكسابهم مهارات مفيدة ومهمة في الحياة مثل مهارة إدارة الانفعالات، والتعاطف، وتنظيم الانفعالات، والمعرفة الانفعالية، والتواصل الاجتماعي وذلك من خلال نشاطات منهجية ولا منهجية، وإشراكهم في أنشطة تفيد المجتمع المحلي.
- استغلال مستوى الذكاء الانفعالي المرتفع لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في رفع مستوى تقديرهم لذواتهم نظرا للترابط الإيجابي بينهما.
- الدراسات المقترحة:
  - دراسة نوعية لتقصي أسباب تفوق الإناث على الذكور في مستوى الذكاء الانفعالي.
  - دراسة العوامل المؤثرة في تقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- أبو الديار، مسعد. (2012). العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال المكفوفين وغير المكفوفين، **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، 40 (2)، 52- 78.
- أبو النصر، مدحت. (2006). **إدارة الذات المفهوم والأهمية والمحاور**. عمان، دار الفكر.
- أبو زيتون، جمال. (2010). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبون والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة البحرين للعلوم التربوية والنفسية**، 11(4)، 14-43.
- أبو زيد، ابراهيم. (1987). **سيكلوجية الذات والتوافق**. عمان، دار المعرفة الجامعية.
- أبو غزال، معاوية. (2004). **أثر برنامج مستند الى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى SOS في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، الاردن.
- البقور، خولة. (2002). **القلق وتقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الأطفال الذين تعرضوا لإساءة المعاملة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية- عمان.
- جولمان، دانيال. (2000). **الذكاء العاطفي**. (ترجمة ليلى الجبالي)، سلسلة عالم المعرفة عدد(262)، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- حسونة، أمل، أبو ناشي، منى (2006). **الذكاء الوجداني**. القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

- الخضير، غادة. (1998) **فاعلية برنامج تدريبي توكيدي للتربية الأسرية في تنمية تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة مرتفعات الأعراض الاكتآبية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- خلف، أيمن. (2008). **كيف تصبح أكثر ذكاءً**. الناشر: المؤلف نفسه.

- روبنس، بام وسكوت، جان (2000) . **الذكاء الوجداني**. (ترجمة صفاء الأعسر وعلاء كفافي)، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

- زهران، حامد عبدالسلام. (1982). **علم نفس النمو**، القاهرة، عالم الكتب.

- السفاريني، إياد. (2006). **الذكاء العاطفي**. دمشق، الأوائل للنشر والتوزيع.

- السميرات، غادة. (2005). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل لدى طلبة جامعة مؤته.** رسالة غير منشورة، جامعة مؤته، الاردن.

- شعيب، علي .(1988). نماذج العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين في المجتمع السعودي. **مجلة العلوم الاجتماعية** (جامعة الكويت). 16 (5)، 76-92.

- الشيخ، دعد. (2003). **مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة**. دمشق، دار كيوان.

- شيفر، شارلز، وميلمان، هوارد. (2001). **مشكلات الأطفال المراهقين وأساليب المساعدة فيها**،(ترجمة نزيه حمدي ونسيمة داوود)، منشورات الجامعة الأردنية، عمان.

- صالح، احمد .(1995). مقياس تقدير الذات. **مجلة القياس النفسي والتربوي الفلسطينية**، 3 (9)، 55-76.

- عبد الحافظ، ليلى. (1982) . **مقياس تقدير الذات للصغار والكبار**. القاهرة، دار النهضة.

- العتيلي، ياسر. (2003). **الذكاء العاطفي**. دمشق، دار الفكر.

- عثمان، فاروق وعبد السميع، رزق. (2001). الذكاء الانفعالي مفهومة وقياسه. **مجلة علم النفس**، (58)، 32 -50.

- العزة، سعيد وعبد الهادي، جودت. (1999). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، الاسكندرية، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- عكاشة ، محمد فتحي. (1990). تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من اطفال مدينة صنعاء. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، **مجلة الطفولة العربية**، 1، 35-56.

- عكاشة، محمود. (1999). **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي**. الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

- علاونة، شفيق. (2012). **سيكلوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد** (ط4). عمان، دار المسيرة.

- العلوان، أحمد. (2011). الذكاءالانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 7 (2)، 125- 144.

- علي، زينة. (2005). **قدرات ومهارات شخصية يتمتع بها أشخاص دون غيرهم**. عمان، دار الفلاح.

- الغرايبة، سالم. (2011). الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم (دراسة مقارنة)، **مجلة الجامعة الإسلامية** (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 19 (1): 567-596.

- قطب، رشيدة. (1998). **آفات معاصرة في الصحة النفسية للابناء.** القاهرة، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع .
- كفافي، علاء الدين. (1989). تقدير الذات في علاقتة النشئة الوالدية والأمن النفسي- دراسة في عملية تقدير الذات. **المجلة العربية للعلوم الانسانية،** 9 (35)، 100-127.
- لابين، والاس، وجرين، بيرت. (1981). مفهوم الذات: أسسه النظرية والتطبيقية. (ترجمة فوزي بهلول)، بيروت، دار النهضة العربية.
- ليندفيلد، جيل. (2009). **تقدير الذات.** (ترجمة مكتبة جرير)، الرياض. مكتبة جرير.
- مبيض، مأمون. (2003). **الذكاء العاطفي والصحة العاطفية.** دمشق، المكتب الاسلامي.
- مسن، باول (1986). **أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة.** (ترجمة أحمد سلامة). الكويت، مكتبة الفلاح.
- المصدر، عبد العظيم. (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. **مجلة الجامعة الإسلامية** (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 16 (1)، 587-632.
- المللي، سهاد. (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق). **مجلة جامعة دمشق للعلوم الانسانية والتربوية،** 26 (3)، 135-191.
- النواصرة، فيصل.(2008). **الذكاء الانفعالي والاجتماعي والخُلقي لدى الطلبة الموهوبون وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

- هلال، محمد. (1999). دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية ببنها**، 10 (4)، 52- 143.
- يوسف، رمزي. (2011). **العلاقة بين المهارات القيادية وتقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

- Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. **genetic Social & General Psychological Monographs**, 125 (2), 209- 224.
- Austin, E. Saklofske, D. & Egan. V. (2005). Personality, well- being and health correlates of trait emotional intelligence. **Personality and Individual Differences**, 38 (3), 547–558.
- Bandura, A. (1997). **Self- efficacy: The exercise of control.** New York, Freeman.
- Bar- On, R. & parker, J. (2000). **Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotional inventory**, Sanfracisco, jossey – Bass.
- Bar−On, R & Parker, J. (2000). Baron Emotional Quotient Inventory. Youth Version (Bar- On EQ- i:YV). **Technical Manual. By Multi - Health System**, Canada. Inc.

- Berger, K. & Thompson, R. (1991). **The developing person through childhood and adolescence** (3rd ed.). New York, Worth Publishers.

- Brown, J. & Marshal, M. (2001) Selfe-steem and emotion: Some thoughts about feelings. **Personality and Social Psychology Bulletin,** 27 (5), 575-584.

- Buba, S. (2008). **Self-esteem and emotional intelligence among B.ED trainees of Tsunami affected coastal belt**. Retrieved on 9/6/2013 from: **ERICAvailableonline:http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED500834.**

- Cheng, C. (1989). The relationships among sex, academic performance anxiety, and self-esteem of Junior High School Students in Taiwan. **Journal of Multicural Counseling and Development**, 17 (3), 123-133.

- Clark, P., Vladimir T. (1998). Character development and self-esteem: Psychological foundations and educational implications. **International Journal of Educational Research,** 27 (7), 539-551.

- Ciarrochi, J., Forgas, P. & Mayer, J. (2001). **Emotional intelligence in everyday life.** Philadelphia, psychology Press.
- Coppersmith, S. (1967). **The Antecedents of self- esteem**, San Francisco, Freeman.
- Country, Ch. (2005). **Emotional intelligence and self- esteem: The necessary ingredients for success in the classroom** (K- 12). EDU 3565.
- Davis, J. (2000). Social/ emotional intelligence and midlife resilience in schoolboys with low tested intelligence**. American Journal of Orthopsychiatry,** 70 (2), 215- 22.
- Demi, D. (1987). Family relation and self- esteem of adolescents and their parents. **Journal of Marriage and The Family.** 49, 705- 715
- Edins, C. **(**2009**). Self- efficacy and self- esteem in gifted and nongifted students in the elementary school system**. Unpubilshed Doctoral Thiesis in Capella University, Minneaplis, Minnesota State, USA.
- Ejike, O. (2013). Dual income family**,** gender and adolescents' self-esteem**. IFE PsychologIA**: **An International Journal,** 21 (1), 127- 138.

- Eysenck, H.J: & Wilson G. (1976). "**Know your own personality.** London, Penguin Books.
- Ghorbanshirodi, Sh. (2012). The relationship between self- esteem and emotional intelligence with imposter syndrome among medical students of Guilan andHeratsi Universities. **Journal of Basic and Applied Scientific Research**, 2 (2), 1793- 1802.
- Goleman, D. & Cherniss, C. (2000). **The emotionally intelligent workplace: how to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations**. San Francisco, CA, Jossey- Bass
- Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence. Why it can matter more than I .Q**. New- york, Bantam.
- Goleman, D. (1998). **Working With Emotional Intelligence**. New York, Bantam.
- Haggbloom, S. (2002). The 100 Most eminent psychologists of the 20th Century. **Review of General Psychology**, 6 (2), 139–152.
- Hewitt, J. (2009). **Oxford handbook of positive psychology**. Oxford University Press. pp. 217–224.
- Honess, T. & Yardley, K. (1987). **Self and Identity perspectives across the lifespan**. Newy York, John Wiley & Sons.

- Horrocks, John E. (1976). **The Psychology of Adolescence**. New York, Houghton Mifflin Company.
- Hunter, J. (2004). General men- tal ability in the world of work: Occupational attainment and job performance. **Journal of Personality and Social Psychology**, 86,162–173.
- Judge, T., Locke, E. & Durham, C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. **Research in Organizational Behavior,** 19, 151–188.
- Kernis, M. (2008). High self- esteem is not always what it's cracked up to be. Science Daily. Retrieved on April 18, 2013, from **http://www.sciencedaily.com/releases/2008/04/08042808423 5.htm**
- Khaledian, M. (2013). The relationship between emotional intelligence (EQ) with self- esteem and test anxiety and also their academic achievements.**Psychology and Social Behavior Research,** 1 (1), 1- 8.
- Lee, J. & pulvino, Ch. (1993). **Self- exploration inventories** (2nd ed.). Minneapolis, MN, Educational Media Corp.

- Mack, J. & Ablon, S. (1983). **The development and sustenance of self- esteem in childhood.** New York, International University Press, Inc.
- Markus, H. & kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept**. J Pers Soc Psychol,** 51(4), 858- 66.
- Martinez- pons. M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personality functioning. **Imagination, Cognition And Personality**, 17(1): 3- 13.
- Mathews, D. & Odom, B. (1989). Anxiety: A component of self-esteem. **Elementrry- school Guiance- and- counselin**; 24 (2), 153- 59.
- Mayer, H. & Salovey, P. (1997). **Emotional Development And Emotional Intelligence**: **Educational Implication** (3- 13). New York, Basic Books.
- Mayer, J. & Geher, D. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotional. **Intelligence,** 22, 89- 113.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective contents in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. **Journal of Personality Assessment,** 57, 772- 781.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence**. Intelligence**, 17(4), 433- 442.

- Myers, L. & Tucker, M. (2005). Increasing awareness of emotional intelligence in a business curriculum. **Business Communication Quarterly**, 68 (1): 44- 51.
- Olsen, J., Breckler, S. & Wiggins, E. (2008). **Social psychology a live.** Canada, Nelson.
- Opp, E. (1994). A study of the relationship between public school elementary glfted students and variables of itntelligence, Self-esteem. and academic achievement, P.(2001). Emotional intelligence and giftedness**. Roeper Review**, 23 (3), 131- 137.
- Payne, W. (1985). **A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire**. Dissertation Abstracts International, 47, p. 203A (University Microfilms No. AAC 8605928).
- Plucker, J. & Stocking, V. (2001). Looking outside and insid: self – concept development in gifted adolescents. **The Council for Exceptional Children**, 69 (4), 535- 548.
- Roberts, R. & Zeidner, M. & Matthews, G. (2002). Does emotional standards for an intellinense**. Emotion Publeshed**, 3, 196- 231.

- Rodewalt, F. & Tragakis, M. (2003). Self- esteem and self- regulation: Toward optimal studies of self- esteem. **Psychological Inquiry,** 14 (1), 66–70.
- Rosenberg, M (1965). **Society and the adolescent self- image, brinceton**, N.G, Bruceton University Bress.
- Salovey, P. & sluyter, D. (1997). **Emotional development and emotional intelligence: educational implications,** New York, Basic Books.
- Scheiver, M. & Kraut, R. (1989). Increasing educational achievement self- concept change**. Reviwe of Educational Research**, 49 (1), 131- 151.
- Schilling, D., (1996). **50 activities for teaching emotional intelligence. Level I, elementary school.** Torrance, CA, Interchoice.
- Shavelson, R., & Bolus R. (1982). self- concept the interplay of theory and methods**. Journal of Educational psychology**, 74 (1), 3- 17.
- Smith, E. & Mackie, D. (2007). **Social Psychology** (3rd ed.). Philadelphia, PA, Psychology Press.
- Smith, R. (1981). Boredom: A review. **Human Factors**, 23 (3), 329-340.

- Sutarso, T. (1996). **Effect of gender and GPA on emotional ntelligence. paper presented at the annual meeting of the mid- south educational research association.** Tuscaloosa. 1-16. (ERIC_NO: ED406410).
- The American Heritage Dictionary of the English Language (2000) **Defined as "self- esteem; self- respect" in Fourth Edition**. Retrieved on 15 May 2013, from **http://www.bartleby.com/61/58/S0245800.html.**
- Ziller, R. (1973). **The social self**. New York, perjamonprees, Inc.

الملاحق

الملحق (1)

مقياس الذكاء الانفعالي بصورته النهائية

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	بعد الكفاءة الشخصية					
.1	أعرف كيف أبقى هادئا					
.2	أشعر بالثقة بنفسي					
.3	أحب أن أقول الحقيقة					
.4	أسيطر على غضبي					
.5	أستطيع التعبير عن مشاعري بسهولة					
.6	يعجبني مظهري					
.7	أسعى الى بلوغ أهدف مستحيلة .					
.8	أشعر بالحماس نحو أداء المهمات والإندماج الكلي فيها .					
	الكفاءة الاجتماعية والتكيف:					
.9	أتفهم مشاعر الآخرين .					
.10	أستطيع التعامل مع مشاعر الآخرين كيفما كانت .					
.11	أتعامل مع الآخرين بلطف واحترام .					
.12	أشعر أن الآخرين يدركون مشاعري بسهولة .					
.13	أستطيع إستخدام طرق متعددة لحل المشكلات التي تواجه أصدقائي .					
.14	أستطيع أن أكوَن الصداقات بسهولة .					
.15	أحب أصدقائي .					
.16	أتعاطف مع الآخرين حينما يواجهون مشكلة ما .					
	إدارة الضغوط:					
.17	تزعجني أشياء كثيرة أثناء أداء مهمة معينة .					
.18	أتضايق بسهولة إذا حدث تشويش أثناء أدائي للمهمات .					
.19	أشعر أنني قادر على التعامل مع أكثر من مهمة في الوقت نفسه .					
.20	أستطيع التضحية من أجل شيء ثمين وتحمل كل الصعاب.					

.21	أرغب بإيجاد طريقة جديدة للعمل إذا كانت الطرق السابقة غير مجدية .					
.22	أنسحب من موقف معين خوفاً على مشاعر الآخرين .					
.23	أشعر بالقلق والخوف من الأحداث الجارية .					
.24	عندما أنفعل أتصرف دون تفكير .					
	المزاج العام					
.25	أشعر أن مزاجي يتقلب كثيراً في الموقف الواحد .					
.26	أشعر أن مزاجي حادّ .					
.27	يستمر غضبي وقتاً طويلاً .					
.28	أتضايق حينما أكون مضطراً لانتظار دوري .					
.29	أستمتع بالأشياء التي أفعلها .					
.30	أستطيع اكتشاف حزن أو فرح أحد المقربين لي بمجرد رؤيته .					

الملحق (2)

مقياس تقدير الذات

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	تنقصني الثقة بالنفس .					
2	أشعر بالرضا عن نفسي كما هي .					
3	أشعر بعدم الرضا عن أصدقائي .					
4	أشعر بعدم الرضا عن مظهري الخارجي .					
5	لا أحظى باحترام الناس بالدرجة التي تليق بي .					
6	أشعر بأني فرد مؤثر في أسرتي .					
7	أشعر بالرضا عن الأعمال التي أقوم بها .					
8	أكره التواضع لأنه يشعرني بالدونية .					
9	تحظى أفكارى بتقدير الآخرين .					
10	أشعر أن أصدقائي لا يستطيعون التخلي عني .					
11	أضع نفسي في المكانة التي تستحقها .					
12	أشعر بالفشل قبل الإقدام على أي موقف .					
13	أشعر بأني جدير باحترام الآخرين لي .					
14	ينتابني الغرور في المواقف المختلفة .					
15	أرى أن قدراتي تمكنني من الإقدام على المواقف الجديدة بكل جرأة .					
16	أشعر بأني لا أستطيع القيام بما هو مطلوب مني .					
17	أعاتب نفسي كلما تذكرت عيوبي					
18	أشعر بعدم الرضا عن معاملة والداي لي .					
19	أكره الأفراد الذين ينافسونني في المجالات المختلفة					
20	أنا واثق من قدرتي على تحقيق طموحاتي .					
21	يستمع زملائي لما أقوله باهتمام .					
22	أشعر بأن وجودي ليس له قيمة كبيرة في المجتمع					
23	أشعر بأني قادر على تحقيق أهدافي .					
24	أشعر أن زملائي أكثر كفاءة اجتماعية مني .					
25	أحتاج إلى من يساعدني فيما أقوم به من أعمال .					
26	أعتقد أن أفكاري في الحياة تقودني إلى النجاح .					
27	أراجع نفسي عندما أخطئ بحق الآخرين .					
28	يسعدني اكتساب الخبرات الجديدة .					
29	أواجه فشلي بروح رياضية .					
30	أستطيع الدفاع عن وجهة نظري بمطنق يقنع الآخرين.					

الملحق (3)

الموافقات الرسمية

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان

الرقم ٢٤٥٣ / ١٣ / ٧

التاريخ ٢٨/ ٤/ ١٤٣٤هـ

الموافق ١٨/ ٢/ ٢٠١٣م

مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة

الموضـوع / البحث التربـوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

إشـارة لكتـاب جامعـة البلقـاء التطبيقيـة/كلية الأميرة عالية الجامعية رقم ع٣/١/٧/١٠١

الموافق ٢٠١٣/١/١٣ م.

يقوم الطالـب "مصعب ونس محمد بني عيسى" / ماجستير علـم النفس التربـوي بإنهـاء البحث الموسوم بـ :

" الذكـاء الانفعالـي وعلاقتـه بتقديـر الذات لدى طلبـة الصف التاسع الأساسي في مديرية تربية عمان الأولى "

الأمر الذي يتطلب تطبيق الإستبانة المرفقة لإنهاء البحث المشار إليه أعلاه على عينـة من طلبة الصف التاسع في مدارسكم .

آملاً تسهيل مهمـة الباحث المذكور وتقديم المسـاعدة الممكنـة له على أن تتم مطابقة الاستبانة المرفق مع الاستبانة المطبقة .

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

د. رشيد عباس

مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة : مدير الشؤون التعليمية والفنية .

نسخة : ر.ق التدريب والتأهيل والأشراف التربوي .

نسخة : عضو قسم الإشراف.

تلفون :(٦ – ٥٦٩٩١٨١ -٠٦) فاكس : (٠٦-٥٦٩٩٥٨٠) ص.ب : (٩٥٧٩ اللويبدة)

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف: ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب: ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

الملحق (4)

قائمة بأسماء المحكمين لمقياسي الذكاء الانفعالي وتقدير الذات

الرقم	الاسم	الرتبة	الجامعة
1	د. نايفة قطامي	أستاذ دكتور	جامعة البلقاء التطبيقية
2	د. مصطفى الهيلات	أستاذ مشارك	جامعة البلقاء التطبيقية
3	د. جعفر ربابعة	أستاذ مشارك	جامعة البلقاء التطبيقية
4	د. هبة حماد	أستاذ مشارك	جامعة البلقاء التطبيقية
5	د. يعقوب فرح	أستاذ مشارك	جامعة البلقاء التطبيقية
6	د. حابس العواملة	أستاذ مشارك	جامعة البلقاء التطبيقية
7	د. زيد العدوان	أستاذ مشارك	جامعة البلقاء التطبيقية
8	د. بلال الخطيب	أستاذ مساعد	جامعة البلقاء التطبيقية
9	د. اسماء الجعافرة	أستاذ مساعد	جامعة البلقاء التطبيقية
10	د. عبدالله الهباهبة	أستاذ مساعد	جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص باللغة الإنجليزية

Abstract

The relationship between emotional intelligence and self esteem among 9th grade students in 1st Educational Directorate in Amman

Prepared by the student
Musa'b W. Bani- Essa

Supervisor
Dr. Ahmad M. Al-Zoubi
Assosciative professor

This study aimed at verify the relationship between emotional intelligence and self-esteem , The sample included (400) students in the ninth grade in the schools of the first Educational Directorate in Amman. The study used a scale of emotional intelligence which prepared according to the theory (Bar – On) Which included (5) dimensions are social competence, positive impression, personal competence, general mood, and stress management, it also used scale of self-esteem. The results showed the presence of positive correlations between the self-esteem on the one hand and the overall emotional intelligence and the five dimensions , On the differences between the sexes the results showed the superiority of females over males in the total emotional intelligence and all its dimensions in addition to personal competence, While the results didn't show any differences between the sexes in self-esteem. Finally, the survey recommended the need to raise the level of self-esteem of the ninth grade students through the use of strategies based on emotional intelligence.

Keywords: *emotional intelligence, self-esteem, ninth grade students, first educational Directorate in Amman.*